

**DIE BEDEUTUNG DER LITERATUR IN LESEBÜCHERN
DER DDR FÜR DIE IDEOLOGISCHE BILDUNG UND
ERZIEHUNG DER SOZIALISTISCHEN PERSÖNLICHKEIT**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von
Reinhold Meyer
aus Augsburg
1978

wds-Sofortdruck E. Heuser Bereich Dissertationsdruck
Pferseer Straße 17, 8900 Augsburg, Telefon 0821/51 46 60

Fertigstellung 1978

DIE BEDEUTUNG DER LITERATUR IN Lesebüchern DER
DDR FÜR DIE IDEOLOGISCHE BILDUNG UND ERZIEHUNG
DER SOZIALISTISCHEN PERSÖNLICHKEIT

Inaugural - Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der Philosophischen Fakultät

der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von

Reinhold Meyer

aus Augsburg

1978

DIE BEDEUTUNG DER LITERATUR IM LEBENSBEREICH DER
MENSCHEN FÜR DIE IDEOLOGISCHE BILDUNG UND BEWERTUNG
DER SOZIALISTISCHEN PERSÖNLICHKEIT



Leiden, den 26. Juni 1978
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Universiteit Leiden
durch die Fakultät

Referent: Prof. Dr. R. Schwarz
Korreferent: Prof. Dr. I. Bock
Tag der mündlichen Prüfung: 26. Juni 1978

INHALTSVERZEICHNIS

	Vorwort	
1.	SOZIALISTISCHE BILDUNGS- UND ERZIEHUNGS- KONZEPTION	1
1.1	Marxistisches Wissenschaftsverständnis	1
1.2	Marxistische Anthropologie	5
1.2.1	Einheitlichkeit des Menschenbildes	5
1.2.2	Grundzüge des sozialistischen Menschenbildes	7
1.2.2.1	Der Mensch als gesellschaftlich bestimmtes Wesen	8
1.2.2.2	Der Mensch als aktives Wesen	10
1.3	Sozialistische Persönlichkeitstheorie	13
1.3.1	Zum sozialistischen Persönlichkeitsbegriff	13
1.3.2	Das Werden der sozialistischen Persönlichkeit	16
1.3.3	Die allseitig entwickelte Persönlichkeit	21
1.3.4	Die Vision vom neuen Menschen	25
1.4	Sozialistisches Bildungs- und Erziehungsverständnis	32
1.4.1	Zur Terminologie von Bildung und Erziehung	32
1.4.1.1	Bildungsbegriff	32
1.4.1.2	Erziehungsbegriff	36
1.4.1.3	Einheit von Erziehung und Bildung	40
1.4.2	Die Produktion des neuen Menschen	42
1.4.3	Die massenhafte Schaffung sozialistischen Bewußtseins	45
1.4.4	Ideologische Erziehung im Sozialismus	47
1.4.4.1	Zum Ideologiebegriff allgemein	47
1.4.4.2	Marxistischer Ideologiebegriff	52
1.4.4.3	"Ideologische Erziehung als Kernstück aller Erziehung"	55
1.4.4.4	Wirksamkeit der ideologischen Erziehung	61
1.4.5	Sozialistischer Humanismus	64
2.	DIE ROLLE DER LITERATUR IN DER IDEOLOGISCHEN BILDUNG UND ERZIEHUNG	70
2.1	Kultur im Dienst des Sozialismus	70
2.2	Marxistisch-leninistische Literaturkonzeption	77

2.2.1	Widerspiegelungstheorie in der Literatur	77
2.2.2	Einheit von Ästhetik und Ideologie (Sozialistischer Realismus)	82
2.2.3	Literatur als Parteiliteratur	89
2.2.4	"Erbeaneignung"	95
2.3	"Engführung" der Literatur	107
2.4	Konsequenzen für die Auswahl der Literatur in Schulbüchern - Lehrplananalyse	111
2.4.1	Lehrplantheorie	111
2.4.2	Ideologierelevanz des Lehrplanwerks	117
2.4.3	Das Lehrplanwerk im Bereich des Lese- und Literaturunterrichts	126
2.5	Zur Spezifik der ideologischen Bildung und Erziehung im Literaturunterricht	151
2.6	Zur Funktion des Lesebuchs	161
2.7	Analyse der Literatur der Lesebücher an ausgewählten Beispielen	167
2.7.1	Parteilichkeit der Sprache	167
2.7.1.1	Sprache und Gesellschaft	167
2.7.1.2	Sprachliche Verschiebungen in Schulbuchtexten	171
2.7.2	Arbeit und Heroismus	178
2.7.2.1	Die Bedeutung der Arbeit im Sozialismus	178
2.7.2.2	Die Welt der Arbeit in Texten der Lesebücher	184
2.7.3	Sozialistischer Alltag und Heroismus	204
2.7.3.1	Ideologische Sicht des Alltags	204
2.7.3.2	Die Darstellung des Alltags in Texten der Lesebücher	208
2.7.4	Kollektivismus	222
2.7.4.1	Kollektiv als sozialistische Grundgröße	222
2.7.4.2	Die Darstellung des Kollektivs in Texten der Lesebücher	231
2.7.5	Sozialistischer Patriotismus und proletarischer Internationalismus	241
2.7.5.1	Wesensbestimmung	241

2.7.5.2 Sozialistischer Patriotismus und proletarischer Internationalismus in Texten der Lesebücher	246
2.7.6 Feindbild und sozialistische Wehrerziehung	260
2.7.6.1 Ideologische Grundlagen	260
2.7.6.2 Feindbild und sozialistische Wehrerziehung in Texten der Lesebücher	272
2.7.7 Die literarische Konzeption der "neuen Epoche"	287
Schlußwort (Synopsis)	295
Literaturverzeichnis	300

Vorwort

Der Gedanke zu dieser Arbeit entstand in einer Seminarveranstaltung von Prof. Dr. R. Schwarz, Leiter des Instituts für Pädagogik mit Forschungsstelle für interdisziplinäre anthropologische und soziokulturelle Grenzfragen der Wissenschaften der Universität München, über eine vergleichende Betrachtung westeuropäischer Bildungssysteme.

In der folgenden Zeit reifte in mir der Gedanke, mich intensiv mit einem sozialistischen Bildungssystem in extenso zu befassen.

Bildungs- und Erziehungskonzeption repräsentieren Leitlinien und Zielvorstellungen einer jeweiligen Gesellschaft, geben also Antwort auf die zentrale Frage der Pädagogik nach dem Wozu von Bildung und Erziehung. Sozialistische Bildungs- und Erziehungssysteme sehen in der ideologischen Bildung und Erziehung der Persönlichkeit ihre erste und wichtigste Aufgabe. Aus diesem Grund wird im ersten Teil der Arbeit die Theorie der ideologischen Bildung und Erziehung dargestellt und kritisch hinterfragt. Dieser Teil ist bewußt nicht sehr ausgedehnt worden, da die Intention der Arbeit in einem anderen Bereich liegt. Eine grundlegende Reflexion war aber schon aus Gründen der eigenen Standortbestimmung unerläßlich.

Der Schwerpunkt meines Interesses liegt auf Grund meiner eigenen Lehrtätigkeit auf dem Gedanken, wie sich basale Bildungs- und Erziehungskonzepte in der Schule konkret auswirken. So fand ich den Weg, beispielhaft im Literaturunterricht diese Konkretisierung auszuweisen, wobei zwei Bereiche von besonderer Bedeutung waren: einmal die Lehrpläne für den Literaturunterricht, die die inhaltliche Konkretisierung des Bildungs- und Erziehungssystems darstellen, und zum anderen die Lesebücher, mit deren Hilfe konkret im Unterricht die Realisierung des Systems betrieben wird.

Diese Arbeit soll einen Beitrag zur Schulbuchforschung darstellen. Häufig galt in der jüngsten Vergangenheit Schulbüchern das Interesse der Diskussion. Unter ihnen waren es besonders die Geschichts- und Deutschbücher, "weil von ihnen am stärksten eine gesinnungsbildende Wirkung ausgeht, die Schule und öffentliches Leben miteinander verknüpft." (1)

Anweiler zieht kritisch Bilanz und bemerkt weiter: "Seit etwa 150 Jahren sind die Schulbücher auch ein Politikum – im 20. Jahrhundert sind sie dabei immer mehr der Gefahr ausgesetzt, nur noch als ein Politikum betrachtet und verwendet zu werden." (2)

Diese Gefahr wird auf Grund des politisch-ideologischen Primats im sozialistischen Bildungs- und Erziehungssystem in den Lesebüchern besonders deutlich. Diese Tendenz nachzuweisen, ist ein Anliegen dieser Arbeit.

Als eine der größten Schwierigkeiten bei der Arbeit an diesem Thema erwies sich die Literaturbeschaffung. Es ist wesentlich leichter, sich Literatur über Bildungs- und Erziehungssysteme weit entfernter nichtsozialistischer Länder zu beschaffen. Dies ist bedingt durch die politisch-ideologische Abgrenzung sozialistischer Staaten, die Bildungspolitik als Teil des Klassenkampfes betrachten und nur systemkonforme Literatur zulassen und publizieren. So war ich weitgehend darauf angewiesen, offizielle Literatur zu verarbeiten und kritisch zwischen den Zeilen zu suchen.

An dieser Stelle möchte ich Herrn Prof. Dr. R. Schwarz danken, daß er der Thematik meiner Arbeit so aufgeschlossen gegenüberstand. Ihm danke ich auch für die Schärfung meines Blickes für Fragen der Bildung und Erziehung durch eine Reihe von einschlägigen Lehrveranstaltungen.

-
1. Anweiler, O.: Das Schulbuch als Spiegel gesellschaftlich-politischer Entwicklung, in: Schallenger, H. (Hrsg.): Zur Sache Schulbuch, Band 1, Ratingen 1973, S. 76 ff., hier S. 76
 2. ebenda (Hervorhebung im Original)

Frau Prof. Dr. I. Bock danke ich für eine Reihe von Impulse gebenden Gesprächen.

Zu Dank bin ich aber auch Herrn Dr. Hottelet verpflichtet, der mir in einfühlsamer Weise sehr viel Wohlwollen entgegenbrachte.

Danken will ich aber auch meinen Eltern, die unter vielem persönlichen Verzicht mir diesen Werdegang ermöglichten.

Zu großem Dank bin ich aber meiner Frau für ihr großes Verständnis verpflichtet, das sie für die vielen Belastungen der letzten Jahre hatte.

1. SOZIALISTISCHE BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSKONZEPTION

1.1 Marxistisches Wissenschaftsverständnis

Bildungs- und Erziehungskonzeptionen müssen vor allem auf ihre anthropologischen Grundlagen hin hinterfragt werden, um basal bedingte Einseitigkeiten und Vordergründigkeiten lokalisieren und analysieren zu können.

Die Gefahr von Einseitigkeiten wird in zwei wesentlichen Strömungen deutlich:

Sie drohen zum einen dort, wo eine oder mehrere der verschiedenen Wissenschaften, die sich mit dem Menschen beschäftigen, ihre Erkenntnis verabsolutierend als Erkenntnis des ganzen Menschen darstellen. Deutlich erkannt und angesprochen wurde die Gefährlichkeit dieser Strömung für den Bereich der Naturwissenschaften von A. Neuhäusler. "Es ist die in vielen Seitenarmen und Seitenrinsalen verzweigte Strömung der naturwissenschaftlichen Usurpation des Menschenbildes, mit anderen Worten: Der Anspruch der Naturwissenschaften, ... allein über den Menschen zu befinden." (1)

Die Beschränkung auf das mit naturwissenschaftlicher Exaktheit Beschreibbare am Menschen führt aber letztlich zu einem Bild vom Menschen, dem Torso-Charakter zukommt.

Die zweite anthropologisch gefährliche Strömung zeigt sich in einem für alle Wissenschaften verpflichtenden ideologischen Dogmatismus. Wissenschaftliche Forschung über den Menschen muß in diesem Fall von ideologischen Grundannahmen ausgehen, die darüber hinaus zu Leitlinien des Forschungsprozesses insgesamt werden. Wissenschaftliches Forschen aber nach dem Motto, daß nicht sein kann, was nicht sein darf, setzt erkenntnisbeschränkende Prämissen.

1. Neuhäusler, A.: "Das verlorene Menschenbild", in: Pädagogische Welt, Monatszeitschrift für Unterricht und Erziehung, 30. Jg. 1976, Heft 1, S. 3

Das marxistische Wissenschaftsverständnis basiert auf der Annahme der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit.

Parteilichkeit als zentrale ideologische Kategorie wird definiert als ein "bewußtes theoretisch-methodisches Prinzip, das dem objektiven Zusammenhang von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit für die Interessen des Proletariats entspricht." (1) H. Klein formuliert Parteilichkeit in ähnlicher Weise als "Parteilichkeit für wissenschaftliche Erkenntnisse, für den gesellschaftlichen Fortschritt, für den Sozialismus und gegen Ausbeutung und Krieg, Unterdrückung, Imperialismus." (2)

Die Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit wird deduziert aus der Behauptung der Einheit von Wissenschaft und Ideologie im Marxismus-Leninismus. "Mit der Entstehung des Marxismus-Leninismus wurde erstmalig in der Geschichte der Gegensatz zwischen Ideologie und Wissenschaft aufgehoben" (3) und "eine wissenschaftliche Ideologie, eine strenge Wissenschaft, die auf der Erkenntnis der objektiven Gesetzmäßigkeiten der Wirklichkeit beruht" (4) geschaffen. Der sog. wissenschaftliche Kommunismus postuliert, alle Sachverhalte und Prozesse vom Standpunkt der Arbeiterklasse aus zu bewerten, "denn die Arbeiterklasse als fortschrittlichste Klasse der Gesellschaft ist uneingeschränkt an der Erkenntnis der Wahrheit in Natur und Gesellschaft interessiert." (5)

Auf Grund der heilsgeschichtlichen Deutung der Geschichte-Deutung intendiert eine Sicht von einer Grundannahme aus - wird das Proletariat zum weltgeschichtlichen Heilsvollstrecker erhoben und ein Sieg des Kommunismus für

1. Autorenkollektiv: Kleines politisches Wörterbuch, Berlin (Ost) 1973, S. 640

2. Klein, H.: Bildung in der DDR, Hamburg 1974, S. 120

3. Autorenkollektiv: Sozialistische Erziehung älterer Schüler, Berlin (Ost) 1974, S. 68

4. Autorenkollektiv: Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht, Berlin (Ost) 1973, S. 39

5. ebenda

unausweichlich erachtet. Da nach Marx/Engels die herrschende, die materielle Macht besitzende Klasse zugleich ihre herrschende geistige Macht darstellt und die Arbeiterklasse im Besitz der wahren Erkenntnis ist, wird im Marxismus-Leninismus gefolgert, daß sich mit der Herrschaft der sozialistischen Ideologie die objektive und wissenschaftliche Erkenntnis ausbreitet. Objektivität und Parteilichkeit werden zu zwei sich gegenseitig bedingenden Grundgegebenheiten der sozialistischen Ideologie erklärt.

"Objektiv an die Dinge herangehen heißt sie so erfassen, wie sie wirklich sind, ohne Rücksicht auf besondere Interessen, ohne sie durch Klassensubjektivismus zu verzerren. Diese Auffassung der Objektivität als Wesenszug der Wissenschaft widerspricht nicht der von der marxistisch-leninistischen Philosophie geforderten P., /Parteilichkeit; R. M./ sie bildet vielmehr mit ihr eine untrennbare Einheit. Die Aufdeckung der Wahrheit über die Gesellschaft entspricht den objektiven Interessen der Arbeiterklasse, da sie entsprechend ihrer historischen Mission als die Interessensvertreterin der Menschheit und die Vollstreckerin der geschichtlichen Notwendigkeit auftritt. Daher fällt die proletarische P. nicht nur mit echter Objektivität zusammen, sondern bildet geradezu eine Voraussetzung für die wahre Erkenntnis der gesellschaftlichen Zusammenhänge." (1) Im bisherigen Verlauf der Geschichte hätten die Klassensubjektivismen der jeweils herrschenden Klasse die wahre Erkenntnis unterdrückt, um eine Offenlegung der wahren Interessen der herrschenden Klasse zu verhindern.

Objektivismus und Formalismus sind Vorwürfe gegen Wissenschaftskonzeptionen, die sich nicht zum Prinzip der sozialistischen Parteilichkeit bekennen.

Die sozialistische Ideologie nimmt auch für sich in Anspruch, "auf die Fragen nach dem Sinn des Lebens wissenschaftlich begründete Antworten" (2) geben

1. Autorenkollektiv: Kleines politisches Wörterbuch, a. a. O., S. 640

2. Hoppe, G.: Merkmale der entwickelten sozialistischen Gesellschaft, in: Pädagogik, 29. Jg. 1974, Heft 8, S. 698 ff., hier: S. 707

zu können, da sie die Entwicklungsgesetze der Gesellschaft aufgedeckt habe.

Klimpel differenziert in einer Analyse der Theorien über die Entwicklung des Menschen in unwissenschaftliche, vorwissenschaftliche und wissenschaftliche Theorien. Er schließt nicht aus, daß nicht-marxistische Theorien auch wissenschaftliche Einzelerkenntnisse enthalten können, auf wissenschaftlicher Grundlage stehe aber nur "die marxistisch-leninistische Theorie von der Entwicklung des Menschen im Rahmen der marxistisch-leninistischen Philosophie und Pädagogik. Alle anderen Theorien sind als gedankliche Systeme unwissenschaftlich." (1)

In welchem Dilemma selbst empirisches Forschen durch das methodologische Prinzip der Parteilichkeit, als eines Hauptkennzeichens des sozialistischen Methodologie-Verständnisses, gerät, zeigt die Untersuchung von H. P. Schäfer über die Jugendforschung in der DDR. Offene Parteilichkeit wird auch in diesem Bereich gefordert. "Deshalb habe sich der Forscher 'aus der immanenten Logik des dialektischen und historischen Materialismus heraus' sowohl bei der Bestimmung der Zielsetzung, der Objektwahl, der Hypothesenbildung, der Durchführung und der Auswertung empirischer Untersuchungen vom Klassenstandpunkt leiten zu lassen." (2) Wissenschaft steht somit unter dem Diktat einer Ideologie und letztlich unter dem Diktat einer über die Wissenschaft befindenden Partei. Schäfer spricht in diesem Zusammenhang vom "Instrumentalcharakter" (3) der marxistischen Jugendforschung. Dieser Begriff ist aber durchaus auf das marxistische Wissenschaftsverständnis generalisierbar. Die Wissenschaft wird zu einem Instrument der sozialistischen Ideologie. Sozialistischer Eklektizismus und sozialistische Parteilichkeit werden zu Wesensmerkmalen sozialistischen Wissenschaftsverständnisses.

-
1. Klimpel, P.: Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit, Berlin (Ost) 1969, S. 42 (Hervorhebung im Original)
 2. Schäfer, H. P.: Jugendforschung in der DDR, München 1974, S. 121
 3. ebenda, S. 123

Die angenommene Gesetzmäßigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung fungiert als *conditio sine qua non* in der sozialistischen Ideologie. Der geschichtliche Determinismus, der den Menschen zu einem "Funktionär des geschichtlichen Willens" (1) degradiert, schafft unter dem Anspruch, wissenschaftlich begründet zu sein, eine Rechtfertigungslehre, die mit Wissenschaft gleichgesetzt wird.

Parteiliches Werten und Handeln im Sinne der ideologischen Interessen der Arbeiterklasse nehmen auf Grund ihrer zentralen Funktion in der Hierarchie der Erziehungsziele höchste Stellung ein. "Darunter ist die Fähigkeit und Bereitschaft zu verstehen, an jede gesellschaftliche Frage vom Standpunkt der Arbeiterklasse, das heißt von ihren Bedürfnissen und Interessen aus, heranzugehen." (2) Über Bedürfnisse und Interessen der Arbeiterklasse befindet aber in der Praxis die Partei. Parteiliches Werten und Handeln bedeutet letztlich Handeln im Sinne der Partei.

1.2 Marxistische Anthropologie

Wenn auch in öffentlichen Verlautbarungen seit dem VIII. Parteitag (1971) der Begriff "sozialistisches Menschenbild" nicht mehr auftaucht und statt dessen von der sozialistischen Persönlichkeit gesprochen wird (3), so ist doch trotz dieser terminologischen Modifikation dem sozialistischen Persönlichkeitsbegriff ein bestimtes Bild vom Menschen immanent, das an dieser Stelle expliziert werden soll.

1.2.1 Einheitlichkeit des Menschenbildes

Der Marxismus-Leninismus nimmt für sich in Anspruch, eine wissenschaftliche Lehre vom Menschen zu besitzen - wissenschaftlich unter dem a. a. O. eruier-

-
1. Dietrich, T.: Sozialistische Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit, Bad Heilbrunn, 1966, S. 50
 2. Sorgenicht, K.: et al. (Hg.): Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik. Dokumente, Kommentar, Berlin (Ost) 1969, Band 1 und 2, hier: Band 2, S. 89
 3. Vgl.: Protokoll des VIII. Parteitages, Band 1, Berlin (Ost) 1971, S. 89 f.

ten Verständnis -, wobei die marxistisch-leninistische Weltanschauung als eine Art "Dachwissenschaft" fungiert. "Der Marxismus-Leninismus stellt die theoretische und methodologische Grundlage für die Beschäftigung mit dem Menschen dar." (1) Ideologische Grundaussagen dieser Art finden sich in nahezu allen pädagogischen Werken wieder.

Die Konzeption des marxistisch-leninistischen Menschenbildes sei aber nicht Gegenstand einer Anthropologie, sondern im Marxismus-Leninismus gebe es, wie G. Neuner, Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, feststellt "keine isolierte Lehre vom Menschen, keine Anthropologie, sondern die Auffassungen vom Menschen sind fester Bestandteil der marxistisch-leninistischen Gesellschaftstheorie und mit allen Teilen der Arbeiterschaft untrennbar verbunden." (2) Folgerichtigerweise gilt diese Aussage auch für den Bereich der pädagogischen Anthropologie. Wenngleich Marx und Engels kein Lehrbuch der Pädagogik verfaßten, worin explizit eine pädagogische Anthropologie relevant würde, wird aber doch in ihren Ausarbeitungen zum dialektischen und historischen Materialismus ein bestimmtes Menschenbild deutlich, das als Leitbild für die Erziehung Direktiven und Perspektiven aufzeigt. "Das bedeutet natürlich nicht, daß in ihren Werken /gemeint sind Marx und Engels; R. M. / auf sämtliche Fragen, die die marxistischen Pädagogen bewegen, eine Antwort gegeben wird." (3) Die weitere Ausarbeitung wichtiger Aspekte der kommunistischen Erziehung gilt als eine Aufgabe, die im Verlauf der weiteren Entwicklung der marxistischen Pädagogik zu leisten ist. (4) Daraus darf aber nicht geschlossen werden, daß die ideologischen Axiome modifiziert oder partiell verworfen werden dürften.

Die Einheitlichkeit des Bildes von der sozialistischen Persönlichkeit wird im Vergleich mit sog. bürgerlichen Konzeptionen, vor allem mit denen der

-
1. Klimpel, P.: a. a. O., S. 14
 2. Neuner, G.: Sozialistische Persönlichkeit - ihr Werden, ihre Erziehung, Berlin (Ost) 1972, S. 21
 3. Koroljow, F./Gmurmman, W.: Allgemeine Grundlagen der marxistischen Pädagogik, Pullach 1973, Lizenzausgabe des Titels: Allgemeine Grundlagen der Pädagogik, S. 73
 4. Vgl.: ebenda

BRD, gepriesen, zumal dieses Bild als wissenschaftlich fundiert ausgegeben wird. Kritisch-polemisch werden die nicht-sozialistischen Beschreibungsversuche des Menschen in der heutigen Welt als Bilder vom Menschen "vom Standpunkt einer abstrakten, unhistorischen, idealistischen Idee vom Menschen aus" (1) gewertet. Die Vielfalt konkurrierender Menschenbilder spiegelt nach Meinung der Autoren "die Perspektivlosigkeit des Menschen und die Zerstörung seiner Persönlichkeit unter den Bedingungen des staatsmonopolistischen Kapitalismus" (2) wider.

Wenn in nicht-sozialistischen Gesellschaftssystemen verstärkt die Aufmerksamkeit den Problemen des Menschen gilt, wird dies erklärt "aus dem Scheitern der alten ideologischen und geistigen Werte unter den Bedingungen der Vertiefung der allgemeinen Krise des Kapitalismus." (3) Voraussetzung für ein realitätsbezogenes Menschenbild sei, daß es, wie es in der sozialistischen Ideologie geschehe, aus den konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen abgeleitet werde. Ansonsten entstehe ein abstraktes, idealistisches Bild vom Menschen.

Die Einheitlichkeit des Menschenbildes schafft für eine Bildungs- und Erziehungskonzeption sowohl im Bereich der Zielformulierung als auch im Bildungs- und Erziehungsprozeß Erleichterungen. Das verordnete einheitliche sozialistische Menschenbild bewirkt aber letztlich eine Eindimensionalität des Menschen, wie an späterer Stelle noch aufgezeigt werden wird.

1.2.2 Grundzüge des sozialistischen Menschenbildes

Dialektischer und historischer Materialismus definieren den Menschen neben seiner materiellen Existenz im wesentlichen in zwei Grundgegebenheiten: Der Mensch als gesellschaftlich bestimmtes und als aktives Wesen.

1. Schmollack, J./Müller, H.: Sozialistisches Menschenbild und die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit, in: Stolz/Herrmann/Müller (Hg.): Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1971, S. 15 ff., hier: S. 18
2. ebenda, S. 19
3. Neuner, G.: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, Berlin (Ost) 1972, Lizenzausgabe Köln 1973, S. 17

1.2.2.1 Der Mensch als gesellschaftlich bestimmtes Wesen

Im Zusammenhang mit der Problematik Individuum und Gesellschaft wird in der sozialistischen Argumentation als zentral die 6. Feuerbach-These von K. Marx erachtet. "Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse." (1)

Die Lehre vom Menschen wird unter dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit "eine wissenschaftliche Lehre vom gesellschaftlichen Menschen in seiner historischen Entwicklung." (2)

Den gesellschaftlichen Verhältnissen entsprechen nach der sozialistischen Ideologie bestimmte Produktionsverhältnisse, denen ihrerseits ein jeweiliger Entwicklungsstand der Produktivkräfte zu Grunde liege. Somit seien es letztlich die ökonomischen Verhältnisse als Basis, die das Wesen des Menschen unter jeweils konkret-historischen gesellschaftlichen Bedingungen bestimmen.

Die Dimension des Konkret-Historischen impliziere immer eine bestimmte Klassenzugehörigkeit des Menschen entsprechend der jeweiligen Produktionsverhältnisse. Solange Privatbesitz an Produktionsmittel bestehe, bleibe der Mensch im Zustand der Selbstentfremdung, da ausbeuterische Produktionsverhältnisse existierten. Erst auf der Stufe der sozialistischen Eigentums- und Machtverhältnisse sei es möglich, die freie sozialistische Persönlichkeit zu schaffen, die die wahre Natur, den gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechend, entwickle.

So wird in der sozialistischen Ideologie die menschliche Natur eher als Produkt, denn als Grundlage der gesellschaftlichen Entwicklung angesehen. "Indem Marx nachwies, daß die sogenannte menschliche Natur einen historischen Charakter hat, d. h. daß sie im Prozeß der gesellschaftlich-materiellen Wandlungen der Welt gestaltet wird, die die Menschen in ihrer täglichen Arbeit schaf-

1. Marx, K.: Thesen über Feuerbach, in Marx/Engels - Werke (MEW), Band 3, Berlin (Ost) 1969, S. 6

2. Klimpel, P.: a. a. O., S. 14

fen und die wiederum sie selbst schafft, entwickelte er das große Programm des Umbaus ihrer Strukturen und begründete die Hoffnung auf eine Umgestaltung der menschlichen Natur." (1) Der Impuls zur Veränderung des menschlichen Wesens geht entsprechend den ideologischen Vorstellungen vom ökonomischen System aus.

Im Begriff des "homo oeconomicus" ist damit das Wesen des Menschen erfaßt. "Wenn die Umstände den Menschen bilden, muß man die Umstände menschlicher bilden" (Marx), d. h. man muß sozialistische Produktions- und Eigentumsverhältnisse schaffen, die dem Menschen erst ein Mensch-Werden ermöglichen, weil dann eine "Ausbeutung des Menschen durch den Menschen" (2) für immer beseitigt sei und die allseitige und harmonische Ausbildung der menschlichen Kräfte Realität werde.

Mit der ökonomischen Determination des Menschen ist aber jene Entsubjektivierung vollzogen, die der Marxismus vorgibt zu beseitigen. Die Abwertung des Menschen als Individuum und seine Beschränkung auf das gesellschaftliche Wesen soll die Beendigung des Zeitalters des privat-egoistischen Einzelmenschen bewirken, dessen Interessen nicht oder nur teilweise in Einklang mit den gesellschaftlichen Interessen sind. Gesellschaftliche Konformität wird permanent postuliert und als Kollektivbewußtsein titulierte.

Dem sozialistischen Idealbild eines kollektiven Menschen, der in harmonischer Übereinstimmung mit den gesellschaftlichen Interessen handelt, wird simplifizierend das egoistische Individuum entgegengesetzt; andere Darstellungsformen und Seinsweisen des Individuums werden nicht gesehen oder für nicht möglich erachtet.

Obwohl in der sozialistischen Ideologie eine kollektivistische Anthropologie propagiert wird und die Entsubjektivierung betrieben wird, wird vorgegeben, sich in der Auffassung vom Menschen mit den großen humanistischen Traditionen

1. Suchodolski, B.: Theorie der sozialistischen Bildung, Hannover 1974, S. 20 f.

2. Verfassung der DDR (Art. 2 Abs. 3), herausgegeben von der Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, München ²1976, S. 39

nen in Einklang zu befinden. "Erasmus von Rotterdam, Wilhelm v. Humboldt, Herder, Kant und Fichte, Schiller und Goethe brachten kühne, unvergängliche Ideen über den Menschen und seine Entwicklung hervor." (1) Sie werden als Vertreter des sog. bürgerlichen Humanismus als Vorläufer und Vorarbeiter des sozialistischen Menschenbildes eingestuft, denen es allerdings nicht möglich gewesen sei, ihre Ideen zu verwirklichen, weil sie noch blind der Erkenntnis vom gesetzmäßigen Verlauf der Geschichte und ihrer ökonomischen Determination gegenübergestanden hätten. Erst K. Marx habe die Menschheit sehend gemacht.

Die DDR glaubt in ihrer Gesellschaft Bedingungen geschaffen zu haben, die eine Erfüllung des humanistischen Menschenbildes Wirklichkeit werden lassen.

1.2.2.2 Der Mensch als aktives Wesen

Neben der Bestimmung des Menschen als konkret-historisches und gesellschaftlich bestimmtes Wesen wird im sozialistischen Menschenbild als weiteres konstitutives Element sein aktives, schöpferisch tätiges Wesen hervorgehoben. Die gesellschaftlichen Umstände bildeten den Menschen, wie der Mensch als aktives Wesen die Umstände bilde.

Es gilt als Vulgärmarxismus oder als Ausdruck eines mechanistischen Materialismus, den Menschen zu sehen "als passives Produkt der Umwelteinflüsse, der Verhältnisse und der Erziehung." (2) Der Mensch sei in der sozialistischen Gesellschaft nicht mehr Objekt fremder Mächte, sondern bewußt gestaltendes, schöpferisch tätiges Subjekt, das über die Natur und über sich selbst verfüge.

Häufig zitiertes Sinnbild ist die mythologische Gestalt des Prometheus, der für die Menschen das Feuer vom Himmel holte und Menschen nach seinem Willen formen will (Goethe).

-
1. Schmollack, J./Müller, H.: a. a. O., S. 25
 2. Koroljow, F./Gmurmman, W.: a. a. O., S. 70

Im Vorwort zur Kritik der politischen Ökonomie von K. Marx findet sich eine wesentliche Begründung für die sozialistische Allmachts-Konzeption des Menschen über die Natur und die Gesellschaft. Hiernach stellt sich die Menschheit immer nur Aufgaben, "die sie lösen kann, denn genauer betrachtet, wird sich stets finden, daß die Aufgabe selbst nur entspringt, wo die materiellen Bedingungen ihrer Lösung schon vorhanden oder wenigstens im Prozeß ihres Werdens begriffen sind." (1)

Die die Welt verändernde schöpferische Aktivität des Menschen ist nach der marxistischen Ideologie abhängig von jeweils bestehenden Produktionsverhältnissen. Solange Privateigentum an Produktionsmitteln bestehe, sei für die ausgebeutete Klasse kein Schöpfungstum, kein Kulturschaffen möglich. "Das Privateigentum desorganisiert die menschliche Kultur, indem es sie zu einem Privileg macht und sie in den Dienst der Reichen stellt, wodurch sie zu deren beneidenswerten 'Zierde' wird." (2)

Die Bedeutung menschlicher Aktivität im Verlauf der Geschichte ist im Konnex mit dem angenommenen gesetzmäßigen Verlauf der Geschichte zu sehen. Über die Qualität einer Aktivität entscheidet als Bewertungskriterium, inwieweit das Handlungsergebnis den fortschrittlichen gesellschaftlichen Bedürfnissen entspricht. Da Fortschrittlichkeit mit Sozialismus gleichgesetzt wird, kann das Handlungsergebnis an den Bedürfnissen der sozialistischen Gesellschaft gemessen werden. Hierauf basiert die sozialistische Ethik und Moral.

Die Entscheidungsfreiheit menschlicher Aktivität findet ihre Grenze im prozessualen, determinierten Verlauf der Geschichte. Der Freiheit der Aktivität wird auf Grund der geforderten Einsicht in gesellschaftliche Notwendigkeiten ein von der sozialistischen Gesellschaft bestimmter Handlungsrahmen gesetzt. "Die marxistisch-leninistische Persönlichkeitstheorie impliziert eine wissenschaftliche Auffassung über das Verhältnis von objek-

1. Marx, K.: Zur Kritik der Politischen Ökonomie³ (Vorwort), in: Marx/Engels - Werke (MEW), Band 13, Berlin (Ost) 1969, S. 9

2. Suchodolski, B.: a. a. O., S. 18

tiver Notwendigkeit und subjektiver Entscheidungsfreiheit des Menschen ... " (1)

Freiheit des Handelns besteht im Sozialismus letztlich darin, im Sinne einer notwendigen Entwicklung zu handeln. Wenngleich menschliches Handeln immer einen von der Gesellschaft bestimmten Handlungsrahmen akzeptieren muß, wird im Sozialismus der Freiraum des Handelns auf Grund des Ausschließlichkeitsanspruchs dieser Ideologie besonders eingeengt. Neuner hält echte Entscheidungsfreiheit nur für möglich "auf der Grundlage der Bewußtheit und der freiwilligen Einordnung in die von der Arbeiterklasse und ihrer revolutionären Partei geführte Kampffront für Sozialismus und Fortschritt." (2) Die Frage nach der Entscheidung für oder gegen den Sozialismus wird damit aus dem Entscheidungsfreiraum eliminiert. Wer frei entscheide - Freiheit im Sinne der Einsicht in die Notwendigkeit-, könne sich nur für den Sozialismus entscheiden. Alle, die sich gegen ihn entscheiden, sind in dieser dialektisch-sophistischen Beweisführung in ihrer Entscheidungsfindung nicht frei, da sie nicht aus der Einsicht in die Notwendigkeit ihre Entscheidung getroffen hätten.

Die Ideologie versucht nicht nur auf das öffentliche Handeln der Menschen Einfluß zu nehmen, sondern auch auf ihr privates. Dies geschieht dadurch, daß der Gegensatz zwischen Öffentlichkeit und Privatraum aufgehoben wird und alles Handeln zu gesellschaftlich relevantem Handeln erklärt wird. Der Totalitätsanspruch der Ideologie auf die Menschen wird hier besonders deutlich. Durch die Aufhebung von öffentlichem und privatem Bereich soll die Tragweite und damit die Einflußmöglichkeit der Ideologie vergrößert werden.

1. Neuner, G.: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, a. a. O., S. 33 (Hervorhebung im Original)

2. ebenda, S. 34

1.3 Sozialistische Persönlichkeitstheorie

1.3.1 Zum sozialistischen Persönlichkeitsbegriff

Die Zielformulierung von der "allseitig entwickelten Persönlichkeit", die durch das sozialistische Bildungs- und Erziehungssystem geschaffen werde, macht es notwendig, in kurzer Darstellung auf den sozialistischen Persönlichkeitsbegriff einzugehen, auch im Hinblick auf die an späterer Stelle zu leistende Analyse der Lehrpläne, in denen auf diesen Begriff recurriert wird.

Dem sozialistischen Persönlichkeitsbegriff liegt das sozialistische Menschenbild zugrunde, d. h. es bildet die anthropologische Basis, auf der ein bestimmtes, dem Entwicklungsstand der Gesellschaft entsprechendes Bild der Persönlichkeit erstellt wird.

Da das sozialistische Menschenbild den umfassenderen Begriff darstellt, finden sich bei der Deskription der sozialistischen Persönlichkeit eine Reihe von Merkmalen wieder, die auch konstitutiv für das sozialistische Menschenbild sind.

"Die marxistische Pädagogik faßt den Persönlichkeitsbegriff auf der Grundlage von Persönlichkeit und Gesellschaft." (1) Entsprechend der anthropologischen Grundbestimmung des Menschen als gesellschaftlich bestimmtes Wesen wird im Persönlichkeitsbegriff die Rolle des Menschen "im Produktionsprozeß und im gesellschaftlichen Leben, d. h. im Geschichtsprozeß, einschließlich bestimmter produktiver, politischer, kulturell-geistiger sowie moralischer Eigenschaften, die ihn zu dieser Rolle befähigen,"(2) erfaßt.

Wertneutrale Definitionen wie folgende sind relativ selten: "Persönlichkeit ist, wer Schwierigkeiten nicht ausweicht, sondern sich den Forderungen des Tages stellt." (3) Diese Definition enthält keine spezifisch sozialistische Wer-

1. Klirpel, P.: a. a. O., S. 20

2. Autorenkollektiv: Kleines politisches Wörterbuch, a. a. O., S. 647

3. Institut für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED (Hg.): Lebensweise und Moral im Sozialismus, Berlin (Ost) 1972, S. 200

tigkeit, deren Notwendigkeit immer betont wird. Klimpel kommt zu dem Schluß: "Der Wert der Persönlichkeit wird durch die gesellschaftliche Tendenz jener sozialen Schicht bestimmt, die er repräsentiert." (1) Die Feststellung von Klimpel basiert auf der sozialistischen Theorie, daß Persönlichkeitseigenschaften des einzelnen durch seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse einer jeweiligen Gesellschaftsformation geprägt werden.

W. Friedrich sieht die Persönlichkeit bestimmt durch ein "System von Dispositionen des Leistungs- und Sozialverhaltens, das sich in der Kommunikation des Menschen mit seinen konkret-gesellschaftlichen Lebensbedingungen entwickelt." (2) Auch bei dieser Definition wird, wenn sie auch durch eine Reihe von psychologischen Termini modifiziert ist, grundsätzlich an der Dimension des Konkreten-Gesellschaftlichen festgehalten, ein Verweis auf die Klassengebundenheit der Persönlichkeit.

Mit dem Ändern der Umstände können entsprechend der ideologischen Grundaussagen dann auch Menschen mit wertvollen, i. e. sozialistischen Persönlichkeitsqualitäten geschaffen werden. Dort, wo die gesellschaftlichen Verhältnisse bereits sozialistische wären, seien die Voraussetzungen für eine optimale Persönlichkeitsentwicklung existent.

Der Zusammenhang zwischen Klasse und Persönlichkeit sei aber kein mechanistischer. "Die Persönlichkeit ist kein direktes und unvermitteltes Produkt der Klasse und diese drückt der Persönlichkeit nicht einfach den Stempel ihres Wesens auf." (3) Um einem Schematismus zu entgehen, wird die Persönlichkeit zum Repräsentanten der individuellen Klassenexistenz erhoben. Individualität wird aber der Kollektivexistenz geopfert. So schreibt H. Klein: "Ziel der sozialistischen Bildungskonzeption ist in diesem Sinne, daß die Menschen immer 'gleicher' werden" (4) und meint dies im Sinne der Tendenz der Verge-

1. Klimpel, P.: a. a. O., S. 21

2. Friedrich, W.: zitiert nach: Niermann, J.: Wörterbuch der DDR-Pädagogik, Heidelberg 1974, S. 167

3. Krjzawew, P.: "Persönlichkeitsbildung als sozialer Prozeß", in: Die Persönlichkeit im Sozialismus, S. 37; zitiert nach: Klein, H.: a. a. O., S. 35

4. ebenda, S. 34

sellschaftung der Persönlichkeit.

Mit der Annahme, den Verlauf der menschlichen Geschichte hin zum Kommunismus zu kennen, glaubt sich die sozialistische Gesellschaft unter der Führung der sozialistischen Partei in die Lage versetzt, perspektivisch und prospektiv ein Bild der Persönlichkeit erstellen zu können, das kommenden Entwicklungen gerecht wird.

Bedingt durch eine sich immer weiter entwickelnde und immer mehr vervollkommnende Gesellschaft müsse auch das sozialistische Persönlichkeitsbild als Ausdruck gesellschaftlicher Dynamik weiterentwickelt werden. Als Leitbild hierbei fungiere das sozialistische Menschenbild, das die wesentlichen Persönlichkeitszüge verallgemeinere.

Die sozialistische Persönlichkeit zu erziehen, sei kein Traum, keine Zukunftsvision. "Wir erziehen diesen freien Menschen ... jetzt und heute nach den konkreten Bedingungen unserer sozialistischen Gesellschaft." (1)

Zu fragen bleibt noch, welche spezifische Funktion dem Persönlichkeitsbegriff innerhalb der sozialistisch pädagogischen Theorie in der DDR zukommt.

D. Waterkamp kommt zu dem Ergebnis, daß Inhalte und Ziele der Schulbildung im wesentlichen von gesellschaftlichen Erfordernissen und Notwendigkeiten her bestimmt werden. Wenn man trotzdem nicht auf den Persönlichkeitsbegriff verzichten wolle, vor allem nicht auf den Begriff der allseitig entwickelten Persönlichkeit, dann um der diesem Begriff immanenten, ganzheitlichen Wirkungskraft.

"Der Betonung einer solchen 'ganzheitlichen' Sichtweise liegt das Bestreben zu Grunde, in allen Bereichen des Lebens die Gültigkeit der politisch-ideologischen Aussagen zu sichern und sie möglichst stark zur Geltung zu bringen.

1. Honecker, M.: "Wir lehren und lernen im Geiste Lenins", in: Deutsche Lehrerzeitung, 1970, Nr. 20/21

Es soll verhindert werden, daß einzelne Lernbereiche unbeteiligt bleiben gegenüber den politisch-ideologischen Aussagen oder gar in Spannung zu ihnen treten." (1)

Die Notwendigkeit einer zeitgemäßen Theorie der sozialistischen Persönlichkeit wurde mit dem proklamierten Übergang zur Stufe des umfassenden Aufbaus des Sozialismus, die auf die Stufe der sozialistischen Umgestaltung folgte, besonders dringend. Im Gesetz über das "einheitliche sozialistische Bildungssystem (25.2.1965)" wird in Art. 1 Abs. 1 von der "allseitig und harmonisch entwickelten sozialistischen Persönlichkeit" (2) gesprochen.

Daß dem Problem der Persönlichkeitsbildung zentrale Bedeutung auch in der Zeit nach dem Gesetzeserlaß zukommt, beweist u. a. der VIII. Parteitag der SED (1971), auf dem zu folgender Thematik gesprochen wurde: "Die Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit - eine Hauptaufgabe der Partei bei der Gestaltung der sozialistischen Gesellschaftsordnung." (3)

Das Bemühen um eine, dem gesellschaftlichen Entwicklungsstand entsprechende Persönlichkeitstheorie ist in dem Bestreben begründet, ein zeitgerechtes Leitbild für Bildung und Erziehung zu erhalten, aber auch im Hinblick auf die neuen Lehrpläne.

1.3.2 Das Werden der sozialistischen Persönlichkeit

Marx selbst hat, wie bereits erwähnt, keine kommunistische Pädagogik konzipiert, weil er das Werden des kommunistischen Menschen gebunden sah an bestimmte gesellschaftliche Verhältnisse. Mit der klassenlosen Gesellschaft sind seiner Meinung nach Verhältnisse geschaffen, die eine allseitige Entwicklung des Menschen erst ermöglichen. "Da für Marx Menschlichkeit und Vergesell-

1. Waterkamp, D.: Lehrplanreform in der DDR, Hannover 1975, S. 155

2. Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25.2.1965 (Auszug), in: Klein, H.: a. a. O., Anhang, S. 197

3. Protokoll des VIII. Parteitages der SED, Band 1, a. a. O., S. 89

schaftung ein und dasselbe sind, ist für ihn eine besondere auszuarbeitende Pädagogik in unserem Sinne überflüssig." (1)

Wenn heute in sozialistischen Staaten, hier die DDR, dem Problem des Werdens der sozialistischen Persönlichkeit große Aufmerksamkeit geschenkt wird, geschieht dies aus ideologischer Notwendigkeit heraus, da das sozialistische Klassenbewußtsein sich nicht in einer Art "Rolltreppeneffekt" zwangsläufig aus bestehenden sozialistischen Produktions- und Eigentumsbedingungen bisher entwickelt hat, sondern der gezielten ideologischen Bildungs- und Erziehungsarbeit bedarf. Die Erreichung des Zieles der Geschichte ist nach Meinung sozialistischer Ideologen nicht nur in Abhängigkeit von Produktionsverhältnissen zu sehen, es müßte auch die katalytische Funktion klassenbewußter, ideologisch gefestigter Persönlichkeiten bedacht werden. "Die Entwicklung ihrer sozialistischen Persönlichkeiten ist eine entscheidende Bedingung für die Höherentwicklung der Klasse selbst." (2)

Die Bedeutung der Einflußnahme auf die Entwicklung wird auch im folgenden Protokollauszug betont. "Nachhaltigen Einfluß übt die ideologische Arbeit auf die Entwicklung des Menschen aus." (3)

Die grundlegende Aussage von K. Marx über den Menschen als gesellschaftlich bestimmtes Wesen hat auch für das Werden der Persönlichkeit ihre Gültigkeit. "Die Gesamtheit der gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmt das Werden der menschlichen Persönlichkeit." (4) Neuner schließt in die Gesamtheit nicht nur die Produktionsweisen, sondern auch "den Zustand des Rechts, der Familie, des gesamten ideologischen und geistig-kulturellen Milieus" (5) mit ein. Diese persönlichkeitsformenden Kräfte lassen sich aber in der Basis-Überbau-Relation zurückführen auf die bestehenden Produktionsverhältnisse,

-
1. Wehnes, F.: Die Erziehung zur Arbeit als Grundzug kommunistischer Pädagogik, Essen-Werden, 1967, S. 16
 2. Kretzschmar, A./Ritterhaus, J.: Arbeiterklasse und Persönlichkeitsentwicklung, in: Pädagogik, 29. Jg. 1974, Heft 1, S. 14 ff., hier: S. 16
 3. Protokoll des VIII. Parteitages der SED, Band 1, a. a. O., S. 89
 4. Neuner G.: Sozialistische Persönlichkeit - ihr Werden, ihre Erziehung, a. a. O., S. 53
 5. ebenda, S. 56

so daß letztlich das Werden der Persönlichkeit von eben diesen Produktionsverhältnissen abhängt. Deshalb ist in der sozialistischen Ideologie die revolutionäre Umgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse erste Voraussetzung für das Werden sozialistischer Persönlichkeiten.

Das gesellschaftliche Bedingungsgefüge läßt aber nach marxistischer Interpretation der werden den Persönlichkeit weiten Entfaltungsraum. Sie sei "keineswegs der geschichtlichen Notwendigkeit schicksalhaft ausgeliefert und gezwungen, als ihr blindes Instrument zu agieren." (1) Als zentrale Rechtfertigungsthese wird die 3. Feuerbach-These von K. Marx zitiert, wonach nicht nur die Umstände den Menschen verändern, sondern die Umstände von den Menschen verändert werden und der Erzieher selbst erzogen werden muß. "Das Zusammenfallen des Ändern(s) der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als revolutionäre Praxis gefaßt und rationell verstanden werden." (2)

Mit der Erkenntnis von der dialektischen Bezogenheit von Persönlichkeit und gesellschaftlicher Bedingtheit einerseits und der, die gesellschaftlichen Bedingtheiten verändernden Tätigkeit der Persönlichkeit andererseits sei "der Schlüssel zum Verständnis des Menschen und seiner Entwicklung" (3) gefunden.

G. Neuner, der in der DDR die Theorie vom Werden der sozialistischen Persönlichkeit maßgeblich beeinflusste, bezeichnet das, "was die Aktivität, das Verhältnis zur Umwelt ausmacht, auch als die 'innere Position' der Persönlichkeit und man meint damit ihre Bedürfnisse, Interessen, ihr Wissen, ihre Einstellungen, Fähigkeiten, Überzeugungen und Charaktereigenschaften." (4) Diese "innere Position", als Ergebnis vieler Lernprozesse in einer jeweiligen gesellschaftlichen Umwelt, bestimme den Grad und die Form der Aktivität der Persönlichkeit.

-
1. Neuner, G.: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, a. a. O., S. 33
 2. Marx, K.: Thesen über Feuerbach, in: Marx/Engels-Werke (MEW), Band 3, Berlin (Ost) 1969, S. 6 (Hervorhebung im Original)
 3. Neuner, G.: Sozialistische Persönlichkeit - ihr Werden, ihre Erziehung, a. a. O., S. 59
 4. ebenda, S. 57

An anderer Stelle spricht Neuner über das Werden der Persönlichkeit als einer "dialektischen Einheit von ... Interiorisation und Exteriorisation" (1), wobei für Neuner, der ideologischen Grundlage entsprechend, das Werden der Persönlichkeit im wesentlichen einen außendeterminierten Prozeß darstellt. Die Interiorisation von äußeren Strukturen führe im Werdensprozeß der Persönlichkeit zur Herausbildung bestimmter Charaktereigenschaften.

Seit dem VIII. Parteitag der SED wird beim Werden der Persönlichkeit von sog. "Handlungsfeldern" gesprochen. Bei der Aufzählung der Handlungsfelder wird das Lernen in der Schule als erstes genannt und damit die große Bedeutung der Bildungs- und Erziehungsarbeit für das Werden der sozialistischen Persönlichkeit betont. Hauptaufgabe dieses Handlungsfeldes ist nach Neuner die Herausbildung von sozialistischen Überzeugungen, i. e. nach sozialistischem Verständnis wahren Überzeugungen, die auf bestimmten gewonnenen Erkenntnissen beruhen, die vom einzelnen als wahr akzeptiert und für sich als bedeutsam erfaßt werden. Dies veranlaßte W. Friedrich zu der Kritik, daß bei der Persönlichkeitsbildung die emotional motivierte Seite des Menschen vernachlässigt und eine gewisse "Kopflastigkeit" erzeugt werde. (2)

Die rational gesteuerte Aktivität gilt als Zielpunkt des Werdens der sozialistischen Persönlichkeit.

Da durch die Annahme einer wissenschaftlichen Ideologie die wahre Erkenntnis identisch gesetzt wird mit der Erkenntnis, die die gesellschaftlich fortschrittlichen Kräfte hervorbringen - i. e. die Arbeiterklasse unter der Führung der sozialistischen Partei -, erscheint es logisch, daß das Werden der sozialistischen Persönlichkeit vor allem unter dem ideologischen Aspekt gesehen wird und die Partei als "Hirn der Klasse" (Majakowski) in Fragen des Werdens der Persönlichkeit vorrangig zuständig ist.

1. Neuner, G.: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, a. a. O., S. 87

2. Vgl.: Niermann, J.: Wörterbuch der DDR-Pädagogik, a. a. O., S. 168

Es ist festzustellen, daß nicht nur das Problem der Persönlichkeitsentwicklung seit dem V. Parteitag der SED (1958) bis hin zum VIII. Parteitag (1971) in immer stärkerem Maße beachtet wurde, sondern daß gleichzeitig auch der Führungsanspruch der Partei in Fragen der Persönlichkeitsentwicklung verstärkt wurde (1). Der VIII. Parteitag brachte eine Reihe von Veröffentlichungen hervor, die sich mit diesem Problem beschäftigen und grundlegende Ansichten zum Ausdruck bringen. "In ihrer Politik geht die marxistisch-leninistische Partei stets von der Erkenntnis aus, daß sich sozialistische Persönlichkeiten vor allem durch aktives und schöpferisches Tätigsein im Prozeß der revolutionären Veränderung der Gesellschaft entwickeln." (2)

Seit der Gründung der "Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR" (1970) wird auch an dieser Stelle an der Problematik der sozialistischen Persönlichkeitsentwicklung gearbeitet. So ist eine Arbeitsgemeinschaft beim Präsidenten der APW unter der Bezeichnung tätig: "Theorie der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten im Kindes- und Jugendalter".

Wie. D. Waterkamp aufzeigt, bemüht sich vor allem G. Neuner, Präsident der APW, um ein Persönlichkeitskonzept mit mehr Realitätsnähe. Vor allem soll die Subjektseite bei der Persönlichkeitswerdung stärker beachtet werden. "Diese Akzentverschiebung ist u. a. Ausdruck der Einsicht, daß die bisherigen Erziehungsbemühungen allzuleicht der Gefahr der Selbsttäuschung erliegen konnten, sofern sie nämlich den Jugendlichen vor allem zur Bejahung und verbal richtigen Anwendung der 'Grundüberzeugungen' führten, ohne ihm genügend Gelegenheit zu geben, seine eventuell abweichenden Einstellungen und Verhaltensweisen zu artikulieren." (3)

Dieses partielle Zugeständnis an die Subjektseite, das eine stärkere Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse bedingt, beweist, daß im Werden der

-
1. Es sei in diesem Zusammenhang verwiesen auf: Hettwer, H.: Das Bildungswesen in der DDR, Köln 1976, hier vor allem: Die sozialistische Persönlichkeit in Verlautbarungen der Partei, S. 81 ff.
 2. Institut für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED: Lebensweise und Moral im Sozialismus, a. a. O., S. 150
 3. Waterkamp, D.: Lehrplanreform in der DDR, a. a. O., S. 160

Persönlichkeit nicht nur der gesellschaftliche Aspekt gesehen werden darf. Zugeständnisse dieser Art werden aber nur so lange gemacht, als der ideologisch-dogmatische Rahmen erhalten bleibt, der aber die entscheidende Restriktion in der Persönlichkeitsentwicklung bewirkt.

1.3.3 Die "allseitig entwickelte Persönlichkeit"

Art. 25 Abs. 2 der Verfassung der DDR lautet: "Die Deutsche Demokratische Republik sichert das Voranschreiten des Volkes zur sozialistischen Gemeinschaft allseitig gebildeter und harmonisch entwickelter Menschen, die vom Geist des sozialistischen Patriotismus und Internationalismus durchdrungen sind und über eine hohe Allgemeinbildung und Spezialbildung verfügen." (1)

Aus sozialistischer Sicht sei "die alte Sehnsucht der Menschheit nach Schönheit, Harmonie und Vollkommenheit des Menschen" (2) nicht mehr im Bereich des Utopischen anzusiedeln, sondern werde in den sozialistischen Gesellschaften zur Realität. "Die großen Köpfe, die seit dem griechischen Altertum viel Kraft darauf verwandt haben, das Ideal der allseitig entwickelten Persönlichkeit genau und oft mitreißend und eindrucksvoll zu schildern, konnten keine Antwort auf die Frage geben, wie dieses Ziel in ihrer Welt zu verwirklichen sei." (3)

Die Sternstunde der Menschheit sei mit den Erkenntnissen des wissenschaftlichen Kommunismus angebrochen. "Marx und Engels entdeckten die wissenschaftlichen Grundlagen für die allseitige Entwicklung des Menschen." (4) Der Schlüssel für die Verwirklichung der Zielvorstellung liegt wieder in der Gesellschaft, genauer gesagt in jeweils bestehenden Produktionsverhältnissen. Marx und Engels kamen in ihrer Analyse des Problems Mensch und Arbeit durch das Erleben der materiellen Not der Arbeiter im vorigen Jahrhundert zur Überzeugung, daß die bestehenden Produktionsverhältnisse eine Selbst-

1. Verfassung der DDR, a. a. O., S. 72

2. Klimpel, P.: a. a. O., S. 28

3. Klein, H.: a. a. O., S. 24 (Hervorhebung im Original)

4. Klimpel, P.: a. a. O., S. 28

verwirklichung des Menschen durch die Arbeit unmöglich machten, da diese einen einseitigen Spezialisten, einen mechanisierten Menschen auf Grund der Arbeitsteilung erfordere.

Gleichzeitig sahen sie unter dem Eindruck der "großen Industrie" – damit ist die hochrationale maschinelle Produktion von heute gemeint – die Notwendigkeit, den allseits entwickelten, frei disponiblen Arbeiter auszubilden. "Ebenso wie die Bauern und Manufakturarbeiter des vorigen Jahrhunderts ihre ganze Lebensweise veränderten und selbst ganz andere Menschen wurden, als sie in die große Industrie hineingerissen wurden, ebenso wird der gemeinsame Betrieb der Produktion durch die ganze Gesellschaft und die daraus folgende neue Entwicklung der Produktion ganz andere Menschen bedürfen und auch erzeugen ... Die gemeinsam und planmäßig von der ganzen Gesellschaft betriebene Industrie setzt vollends Menschen voraus, deren Anlagen nach allen Seiten hin entwickelt sind, die imstande sind, das gesamte System der Produktion zu überschauen." (1) Nur die kommunistische Gesellschaft ist nach ihrer Meinung in der Lage "ihren Mitgliedern Gelegenheit zu geben, ihre allseitig entwickelten Anlagen allseitig zu betätigen." (2)

Für die Erziehung der Zukunft fordert Marx die Verbindung von produktiver Arbeit mit Unterricht und Gymnastik "zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen." (3) Das Proletariat ist aufgerufen, das wahre Menschsein wiederzugewinnen. Fernziel für die marxistische Pädagogik ist der total gebildete Mensch im kommunistischen Gemeinwesen.

Sorgenicht et al. kommen in ihrem Kommentar zu dem bereits zitierten Art. 25 der Verfassung der DDR zu dem Schluß: "Die Grundgedanken der Klassiker des Marxismus-Leninismus über das Bildungswesen der künftigen Gesellschaft

1. Engels, F.: Grundsätze des Kommunismus, in: Marx/Engels-Werke (MEW), Band 4, Berlin (Ost) ⁴1969, S. 376

2. ebenda

3. Marx, K.: Das Kapital, Band I, in: Marx/Engels-Werke (MEW, Band 23 Berlin (Ost) ⁵1970, S. 508

und die Forderung der humanistischen Pädagogen der deutschen Vergangenheit sind zu verfassungsrechtlichen Normen unseres Volkes geworden." (1) Er stellt auch eine Identität zwischen allseitig gebildetem, harmonisch entwickelten Menschen und sozialistischer Persönlichkeit fest, da die sozialistische Gesellschaft die für die antagonistische Klassengesellschaft typische Trennung von Arbeit und Eigentum beseitigt habe. (2)

Es wird zwar allgemein zugestanden, daß es noch gewisse unterschiedliche Bedingungen für die allseitige Entwicklung der Menschen in verschiedenen sozialen Schichten in der DDR gebe, dies komme aber zustande "auf Grund des jeweiligen Verhältnisses des einzelnen zu den gesellschaftlichen Aufgaben und Forderungen." (3) Passive Nutznießer des gesellschaftlichen Fortschritts, so Klimpel, könnten ihre Persönlichkeit nicht in der gewünschten Weise entfalten. Zudem wird die Verwirklichung der Allseitigkeit als langwieriger Prozeß angesehen, dem der Einsatz aller politischen und pädagogischen Bemühungen zu gelten habe.

Die Theoretiker in den sozialistischen Ländern weisen darauf hin, daß es nicht möglich sei, definitive, für alle Zeiten gültige Persönlichkeitseigenschaften auf Grund der gesellschaftlichen Weiterentwicklung auszuweisen. Dies erscheint um so erstaunlicher, als diese Theoretiker vorgeben, in der sozialistischen Ideologie den gesetzmäßigen Verlauf der Geschichte aufgeschlüsselt zu haben.

Grundsätzlich gilt im Sozialismus die Orientierung bei der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung an der gesellschaftlichen Notwendigkeit eines jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklungsstandes und den jeweiligen Perspektivplänen.

Damit aber wird m. E. das Idealbild der allseitig entwickelten Persönlichkeit zu Gunsten eines gesellschaftlich geprägten, pragmatischen Persönlichkeits-

1. Sorgenicht, K./ et al. (Hg.): a. a. O., Band 2, S. 84

2. Vgl.: ebenda, S. 89

3. Klimpel, P.: a. a. O., S. 30

bildes geopfert. Die Annahme, daß gesellschaftliche Notwendigkeit und allseitig entwickelte Persönlichkeit übereinstimmen, ist nur unter der Vorannahme akzeptabel, "daß die allseitig entwickelte Persönlichkeit in erster Linie eine Funktion ihrer gesellschaftlichen Beziehungen ist" (1) und weiter, daß die Gesellschaft auf dem Wege hin zur Idealgesellschaft ist, in der die Möglichkeit der allseitigen Entwicklung aller die Voraussetzung für die allseitige Entwicklung des einzelnen liefert (Marx). Beide Vorannahmen sind letztlich fragwürdig und entziehen sich jeder Beweisbarkeit.

Die Orientierung des Persönlichkeitsbildes an der gesellschaftlichen Notwendigkeit baut zudem auf einem spezifischen anthropologischen Verständnis auf. "Der Mensch wird nicht in seinem Eigenwert, sondern von seinem Nutzwert her gesehen." (2)

Das Ideal der allseitig entwickelten Persönlichkeit ist nicht in Einklang zu bringen mit dem Utilitätsprinzip, das den Wert der Persönlichkeit daran mißt, was diese für den Sieg des Sozialismus vollbringt.

Art. 2 Abs. 1 der Verfassung der DDR lautet: "Der Mensch steht im Mittelpunkt aller Bemühungen der sozialistischen Gesellschaft und ihres Staates." (3) In Wirklichkeit ist der Mensch ein Mittel zu dem Zweck, die Richtigkeit einer ideologischen Konzeption zu beweisen. Die Persönlichkeit erhält instrumentellen Charakter und die erstrebte allseitig entwickelte Persönlichkeit wird zu einer restriktiven, der Individualität beraubten, über deren Bedürfnisse die Gesellschaft entscheidet.

Wenn Schwierigkeiten in der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung zugestanden werden, geschieht dies immer unter Zuhilfenahme des Prinzips der Dialektik der Negativität. Unzulänglichkeiten und Mißerfolge könne im psychologi-

1. Neuner, G.: Einheit von Gegenwart und Zukunft in der pädagogischen Forschung, in: Pädagogik, 25. Jg. 1970, Heft 12, S. 1106 ff., hier: S. 1111

2. Möbus, G.: Psychagogie und Pädagogik des Kommunismus, Köln/Opladen 1959, S. 7

3. Verfassung der DDR, a. a. O., S. 38

schen Sinne auf die Weise rationalisiert werden, daß man behauptet, Schwierigkeiten hätten antithetischen Charakter und wären letztlich ein Beweis für die Synthese auf einer höheren Ebene, i. e. die allseitige sozialistische Persönlichkeit. Damit bietet aber diese Methode eine Legitimation für alle ideologischen Utopien.

1.3.4 Die Vision vom neuen Menschen

Wenn auch Klein feststellt, daß die inhaltliche Bestimmung des Begriffes der allseitig und harmonisch entwickelten Persönlichkeit "nicht durch die Angabe einer Summe bestimmter Persönlichkeitseigenschaften oder anzueignender Kulturgüter als ewig gültige Norm" (1) bestimmt werden könnten, so findet sich doch bei fast allen sozialistischen Pädagogen und Theoretikern ein Zielkatalog von Grundeigenschaften, die den neuen, den sozialistischen Menschen, auszeichnen sollen. Dabei ist dieser neue Mensch für die sozialistischen Pädagogen "nicht einfach ein Ideal, nicht nur ein Modell der Zukunft, sondern eine Realität." (2)

Ebenso ist M. Honecker der Überzeugung: "Der allseitig gebildete Mensch ist das höchste Ziel unserer pädagogischen Arbeit. Dabei fassen wir ganz im Sinne Lenins dieses Ziel nicht als abstraktes Ideal auf, das wir heute nur unvollkommen oder aber erst in ferner Zukunft erreichen können. Wir erziehen diesen freien Menschen, der alle seine schöpferischen Kräfte zum Wohl der ganzen Gesellschaft entfaltet, jetzt und heute, unter den konkreten Bedingungen unserer sozialistischen Gesellschaft." (3)

Der neue Mensch wird zugleich als Ergebnis und als Ziel der sozialistischen Gesellschaft und ihrer politischen und pädagogischen Bemühungen gesehen.

1. Klein, H.: a. a. O., S. 25

2. Ereemeev, B. I.: Die Bedeutung der marxistisch-leninistischen Ideologie für die Erziehung des neuen Menschen, in: Pädagogik, 30. Jg. 1975, Heft 11, S. 998 ff., hier: S. 1000

3. Honecker, M.: "Wir lehren und lernen im Geiste Lenins", a. a. O.

Die Umschreibung der Zielvorstellung mit "Kameradschaft, Kollektivität und Humanismus" (1) ist zwar noch recht schlagwortartig-reduzierend, zeigt aber bereits die Tendenz auf den gesellschaftlichen Menschen auf, vor allem dann, wenn Humanismus als sozialistischer Humanismus verstanden wird.

Bei der Aufzählung erwünschter Persönlichkeitseigenschaften steht jenes bereits erwähnte Utilitätsprinzip, im Sinne von gesellschaftlicher Utilität, im Vordergrund. P. Ehlen kommt in seiner Untersuchung über die philosophische Ethik in der Sowjetunion bei der Analyse des Tugendkatalogs zu dem Ergebnis, daß es sich bei den geforderten Eigenschaften des neuen kommunistischen Menschen im wesentlichen "um die klassischen Bürgertugenden" (2) handele.

Das "Kurze Wörterbuch der Ethik" der Sowjetunion hebt folgende Tugenden hervor: "Gerechtigkeit, Arbeitsliebe, Kameradschaftlichkeit, Patriotismus, Anspruchslosigkeit, Ausdauer, Kühnheit, Großmut, Mannhaftigkeit, Ehrlichkeit, Wahrhaftigkeit, Vertrauen, Ehrfurcht, Duldsamkeit, Mitgefühl, Feingefühl, Liebe, Edelmut und als besondere Tugenden des kommunistischen Kämpfers: Prinzipienbewußtsein (principal 'nost'), Durchdrungensein von den Ideen des Kommunismus (idejnost'), Überzeugung und Wachsamkeit." (3)

Dieser Katalog von Tugenden, die sich im neuen Menschen realisieren sollen, umfaßt solche mit Allgemeingültigkeit und solche, die auf andere Erziehungsintentionen schließen lassen.

Eindeutig werden die Aussagen über den neuen Menschen erst, wenn man die Hierarchie der Tugenden entsprechend ihrer gesellschaftlichen Bedeutung beachtet. Hier lassen sich zwei Schwerpunkte erkennen:

Zum einen stehen in der Rangfolge jene Tugenden oben an, die der Steigerung der Arbeitsproduktivität dienen. "In der sozialistischen Gesellschaft werden

1. Jessipow, B. P. : Pädagogik, Lehrbuch für Einrichtungen zur Ausbildung von Lehrern der unteren Klassen, Berlin (Ost) 1971, S. 35
2. Ehlen, P. : Die philosophische Ethik in der Sowjetunion, München/Salzburg 1972, S. 420
3. Zitiert nach: Ehlen, P. : ebenda, S. 414 f.

die moralischen Qualitäten eines Menschen vor allem daran gemessen, wie er sich zur Arbeit verhält, ob sie für ihn eine Angelegenheit von gesellschaftlicher und staatlicher Bedeutung ist, eine staatsbürgerliche Pflicht und ein Teil der Arbeit des ganzen Volkes." (1)

Auch Makarenko sieht das Arbeitsverhältnis in dieser Weise. "Durch seine kollektive Arbeit dient der Sowjetmensch seiner Heimat und dem Sozialismus. Von dem sowjetischen Arbeiter und der sowjetischen Arbeiterin erwartet die Gesellschaft nicht nur bloße Erfüllung ihrer unmittelbaren Pflichten. Sie erwartet, daß sie ihre Persönlichkeit und ihre schöpferischen Fähigkeiten restlos einsetzen." (2)

Der neue sozialistische Mensch soll sich durch "Arbeitsliebe" - ein häufig gebrauchtes Wort - auszeichnen. "Fleiß, Eifer, Sorgfalt, Selbstlosigkeit, Bescheidenheit, Verfügbarkeit, Selbstkontrolle, Pünktlichkeit, Ehrlichkeit" (3) werden als für das kommunistische Verhältnis zur Arbeit grundlegend betrachtet. Mit der besonderen Betonung der Arbeitstugenden soll ein dreifaches bewirkt werden: Erstens wird die besondere Bedeutung der Arbeit für die Selbstverwirklichung des Menschen im Sinne von Marx hervorgehoben, zweitens soll durch die Steigerung der Arbeitsproduktivität die Überlegenheit der sozialistischen Systeme bewiesen werden, und als drittes wird die erzieherische Funktion der Arbeit gesehen.

Für den neuen sozialistischen Menschen bilden Arbeit und Produktion die Grundelemente der Selbstverwirklichung.

Es ist aber höchst fraglich, ob der Prozeß der Selbstverwirklichung nur ein nach außen gerichteter Prozeß ist. Der Wegfall der *vita contemplativa* durch

1. Schischkin, A. F. : Grundlagen der marxistischen Ethik, Berlin (Ost) 1965, S. 309
2. Makarenko, A. : Werke, Band 7, Berlin (Ost) 1963, S. 184
3. Cagin, M. / Sachnovic, Z. / Melescenko, M. : Grundriß der Geschichte der Ethik 1969, zitiert nach: Ehlen, P. a. a. O., S. 418 (Anhang)

den Aktionismus des Kommunismus führt m. E. gerade nicht zum allseitigen Menschen. Wittig spricht von einer "einseitigen Betonung von Arbeit und Produktion" (1) bei Marx und davon, daß er "das Außen der Welt als wesentliches Moment bestimmte." (2) Diese Einseitigkeit wird auch bei der Analyse der Schulbuchliteratur nachzuweisen sein.

Als zweiter Schwerpunkt neben den Arbeitstugenden sind jene, wie ich sie bezeichnen möchte, "Klassentugenden" aufzuführen. Darunter sind all jene zu subsumieren, in denen ein bestimmtes, ideologisch geprägtes Klassenbewußtsein zum Ausdruck kommen soll.

Der neue Mensch stellt sich nach Meinung der sozialistischen Theoretiker vorbehaltlos und unter Einsatz aller Kräfte in den Dienst des Sozialismus, d. h. auch in den Dienst der Partei. Der neue Mensch soll nicht nur wissenschaftliche Weltanschauung im Sinne des Kommunismus besitzen, sondern vor allem auf der Stufe des Wertens und Handelns sozialistisches, klassenbezogenes Bewußtsein beweisen. Diese Dreieinheit von Erkennen, Werten und Handeln forderte Lenin bereits auf dem 3. Komsomolkongreß 1920:

Wissenschaftliche Erkenntnisse

Kommunistische Überzeugungen

Gesellschaftliche Aktivität

Kommunistische Überzeugungen, die bestimmte Werturteile bewirken sollen, basieren auf einem neuen Sittlichkeitsverständnis. "Wir sagen: Sittlich ist, was der Zerstörung der alten Ausbeutergesellschaft und dem Zusammenschluß aller Werktätigen um das Proletariat dient, das eine neue, die kommunistische Gesellschaft aufbaut ... Die Grundlage der kommunistischen Sittlichkeit ist der Kampf für die Festigung und Vollendung des Kommunismus." (3)

Bei der Schaffung des neuen Menschen wird eine innere Konformität des einzelnen mit den gesellschaftlichen Interessen erstrebt.

1. Wittig, H.: Die Marxsche Bildungskonzeption und die Sowjetpädagogik, in: Wirtschaft und Schule, Schriftenreihe der Deutschen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft, Band 6, Bad Harzburg 1964, S. 34
2. ebenda
3. Lenin, W. I.: Werke, Band 31, Berlin (Ost) 1959, S. 283

Die Tatsache, daß dieser Mensch auch über Schöpfungertum, Aktivität und Initiative verfügen soll, kann nicht im Sinne einer schöpferisch freien Persönlichkeit verstanden werden, denn diese Persönlichkeiten müssen "in den Rahmen der staatlich-gesellschaftlichen Lenkung und Planung" (1) eingefügt werden können. Bewußte Disziplin im Sinne der Partei setzen dem Schöpfungertum und der Aktivität ihre Grenzen.

Bisher wurden bei den Aussagen über den neuen Menschen im wesentlichen Quellenbelege aus der sowjetischen Literatur angeführt. Inhaltlich gleiche Aussagen liefert aber auch die spezifische Literatur der DDR. Neuner attribuiert der sozialistischen Persönlichkeit folgende Eigenschaften:

- "- Revolutionärer Opfermut und Bereitschaft zu organisierter und disziplinierter Arbeit und Aktion;
- politisches Bewußtsein im Sinne des Bewußtwerdens der historischen Mission der Arbeiterklasse;
- sozialistischer Patriotismus;
- proletarischer Internationalismus;
- Herausbildung einer kommunistischen Arbeitseinstellung und einer bewußten Arbeitsdisziplin." (2)

Die Herausbildung eines eindeutigen ideologischen Standpunktes gilt bei Neuner als das zentrale Anliegen der Bildungs- und Erziehungsarbeit. "Unsere Arbeit dient einem Ziel, Menschen heranzubilden, die viel wissen und können, die vor allem aber wissen, wohin sie gehören, mit einem Wort, eine neue Qualität des Menschseins erreichen." (3)

Dieses "wissen, wohin sie gehören" beinhaltet auch die "Zehn Gebote" der sozialistischen Ethik der SED:

-
1. Ehlen, P.: a. a. O., S. 419
 2. Neuner, G.: Sozialistische Persönlichkeit - ihr Werden, ihre Erziehung, a. a. O., S. 27 ff.
 3. Aus dem Hauptreferat von G. Neuner auf der gemeinsamen Plenartagung der Akademie der Künste und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, in: Jurgeleit, F.: Funktion und Wirkung der Künste bei der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten durch Schule und Gesellschaft, in: Pädagogik, 30. Jg. 1975, Heft 2, S. 133 ff., hier: S. 138

- "1. Du sollst Dich stets für die internationale Solidarität der Arbeiterklasse und aller Werktätigen sowie für die unverbrüchliche Verbundenheit aller sozialistischen Länder einsetzen.
2. Du sollst Dein Vaterland lieben und stets bereit sein, Deine ganze Kraft und Fähigkeit für die Verteidigung der Arbeiter- und Bauern-Macht einzusetzen.
3. Du sollst helfen, die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen zu beseitigen.
4. Du sollst gute Taten für den Sozialismus vollbringen, denn der Sozialismus führt zu einem besseren Leben für alle Werktätigen.
5. Du sollst beim Aufbau des Sozialismus im Geiste der gegenseitigen Hilfe und der kameradschaftlichen Zusammenarbeit handeln, das Kollektiv achten und seine Kritik beherzigen.
6. Du sollst das Volkseigentum schützen und mehren.
7. Du sollst stets nach der Verbesserung Deiner Leistungen streben, sparsam sein und die sozialistische Arbeit diszipliniert festigen.
8. Du sollst Deine Kinder im Geiste des Friedens und des Sozialismus zu allseitig gebildeten, charakterfesten und körperlich gestählten Menschen erziehen.
9. Du sollst sauber und anständig leben und Deine Familie achten.
10. Du sollst Solidarität mit den um ihre nationale Befreiung kämpfenden und ihre nationale Unabhängigkeit verteidigenden Völkern üben." (1)

1. Sorgenicht, K. /et al. (Hg): a. a. O., Band 2, S. 21 f.

Neben einigen nicht spezifisch sozialistischen Tugenden weisen – ähnlich wie im zitierten Tugendkatalog der Sowjetunion – die Mehrheit der Forderungen auf einen Menschen mit Charaktereigenschaften hin, "die ihn danach streben lassen, sich für die großen Ideale der Arbeiterklasse und der fortschrittlichen Menschheit einzusetzen, im Beitrag zum Gemeinschaftswerk des Sozialismus seinen Lebensinhalt zu sehen." (1)

Dieses Bild vom neuen Menschen muß kritisch auf folgende Weise gewertet werden: "Nicht das Bild der entfalteten und an geistig kulturellen Bereichen gereiften, das heißt zu sich selber bewußt werdenden Persönlichkeit erscheint als Ziel, sondern der an die Gesellschaftsstruktur und mit ihren besonderen, die Persönlichkeit einschmelzenden Bedingungen 'angepaßte' Mensch, der zwar auch denkt, aber nur im Funktionszusammenhang werkzeughaft, politisch, geistig, weltanschaulich, ökonomisch-technologisch 'funktioniert'." (2)

Der neue sozialistische Menschentypus wird von der Gesellschaft nach seinem "ganz äußerlichen Nutzeffekt" (3) bewertet, d. h. unterliegt dem schon erwähnten Utilitätsprinzip.

Wenn die Freiheit des Schöpfertums durch die Gesellschaft dirigiert und kanalisiert wird, führt dies letztlich zu einer Uniformität des Geistes; das bedeutet aber eine Entgeistigung der Persönlichkeit. Die "Funktionsqualitäten" (4) gewinnen an Dominanz.

Selbstbestimmung mit der entsprechenden Konsequenzgestaltung wird zu einer "Luxusqualität" des neuen Menschen, auf die der gesellschaftliche Apparat

1. ebenda

2. Schwarz, R.: Humanismus und Humanitätsidee in der modernen Welt, in: Aus Politik und Zeitgeschichte; Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament", B 52 - 53/64, Dez. 1964, S. 7 (Hervorhebung im Original)

3. ebenda, S. 8

4. ebenda, S. 9

mit entsprechenden Sanktionen reagiert, weil nur der konformistische Mensch im Rahmen der Berechenbarkeit bleibt. Wenn Individuen jene Eigenschaften hervorzubringen haben, die den Anforderungen der Klasse entsprechen, dann entstehen eben Klassen-Persönlichkeiten aber keine freien Persönlichkeiten. Klassenzugehörigkeit und Klassenbewußtsein als Primärqualitäten der Persönlichkeit lassen eine freie Entfaltung der Persönlichkeit nicht zu.

Wenn in sozialistischer Sicht Persönlichkeit als ein Wesen verstanden wird, dessen Eigenschaften als Produkt "der materiellen Existenzbedingungen, der Produktionsweise, der Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Klassen und ihren ideologischen Reflexionen ..." (1) verstanden werden, kann m. E. nicht mehr von Persönlichkeit gesprochen werden, sondern vom entpersönlichten Menschen.

1.4 Sozialistisches Bildungs- und Erziehungsverständnis

1.4.1 Zur Terminologie von Bildung und Erziehung

Die Begriffe Bildung und Erziehung werden, wie H. Klein richtig bemerkt (2), in pädagogischen Veröffentlichungen der DDR nicht einheitlich verwendet. Es ist nicht Anliegen dieser Arbeit, terminologischen Differenzierungen auf Grund unterschiedlicher Auffassungen nachzugehen. Es bestehen aber in den Reihen der sozialistischen Pädagogen trotz aller begrifflichen Nuancierungen grundlegende Gemeinsamkeiten, die in der verpflichtenden ideologischen Basis begründet sind.

1.4.1.1 Bildungsbegriff

Jessipow, dessen Lehrbuch der Pädagogik ein Standardwerk in der DDR-Pädagogik darstellt, definiert Bildung in der Schule als "die zielstrebige Aneig-

1. Adam, H. / Drefenstedt, E.: Marxistisch-leninistische Persönlichkeitstheorie und Pädagogik, in: Pädagogik, 29. Jg. 1974, Heft 4, S. 337 ff., hier: S. 341

2. Vgl.: Klein, H.: a. a. O., S. 11 (Fußnote)

nung eines Systems wissenschaftlicher und technischer Erkenntnisse und der damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Entwicklung von Anschauungen und Überzeugungen (der Weltanschauung) und die Aneignung von Methoden und Verfahren der Erkenntnistätigkeit einschließlich forschungsähnlicher Tätigkeit auf den oberen Stufen /gemeint der Schule; R. M. / . Bildung, das heißt auch, edle Gefühle beim Menschen herauszubilden und bei ihm das Bedürfnis und die Fähigkeit zu wecken, sein Wissen bei der Arbeit zum Wohle der kommunistischen Gesellschaft anzuwenden." (1)

Klimpel definiert Bildung, bezogen auf Bildung in der Schule, wie folgt:
"Pädagogisches Geschehen im Sinne der Bildung ... bezieht sich auf den Prozeß und das Ergebnis bei der Vermittlung und Aneignung von fachlichem Wissen und Können, auf die Entwicklung von Leistungseigenschaften der Persönlichkeit (Begabung) und auf die Entwicklung der Kooperation im Kollektiv." (2)

Seit der Publikation von W. Dorst (3) im Jahre 1954 wird Bildung sowohl als Prozeß der Vermittlung und Aneignung von Wissen und Erfahrungen als auch als das Ergebnis dieses Prozesses betrachtet.

G. Neuner bezieht sich in seinem Bildungsbegriff im wesentlichen auf die
"Ausbildung des Wissens- und Erfahrungssystems sowie des Systems der Fähigkeiten, also auf Wissen und Können der Persönlichkeit." (4) Inhaltlich bezieht sich Bildung nach Neuner auf die gesamte "Aneignung der Wissenschaften, der Technik, der Sprachen, der Kunst und Kultur sowie der praktischen Lebenserfahrung." (5)

1. Jessipow, B.P.: Pädagogik, a. a. O., S. 19

2. Klimpel, P.: a. a. O., S. 93/94 (Hervorhebung im Original)

3. Vgl.: Dorst, W.: Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule, Berlin (Ost) 1954

4. Neuner, G.: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, a. a. O., S. 131 (Hervorhebung im Original)

5. ebenda (Hervorhebung im Original)

Die zuletzt zitierte Definition weckt den Anschein des universalen Charakters des sozialistischen Bildungsverständnisses, da sie von der Gesamtheit der anzueignenden Kulturgüter spricht. In diesem Sinne könnte auch Lenin verstanden werden, sich möglichst alles anzueignen. Es geht aber in der sozialistischen Bildungskonzeption nicht um das neuhumanistische Bestreben, Universalität in der Bildung zu erreichen. Dies wird an einer Stellungnahme von H. Klein deutlich: Die Unmöglichkeit einer enzyklopädischen Allgemeinbildung mache es nötig, eine Auswahl vorzunehmen. Es bedürfe eines Orientierungs- und Zentrierungspunktes. "Dies ist für die sozialistische Allgemeinbildung die marxistisch-leninistische Weltanschauung. Sozialistische Allgemeinbildung ist also weltanschaulich-philosophisch, politisch zentriert auf die Ideologie der Arbeiterklasse, den Marxismus-Leninismus." (1)

Das bedeutet aber faktisch eine Selektion der Bildungsgüter nach den Grundsätzen der sozialistischen Ideologie, die von der Partei als Führungsinstanz der Arbeiterklasse vorgenommen wird. Besondere Bildungswirksamkeit geht nach sozialistischem Verständnis von der Arbeit unter sozialistischen Produktionsverhältnissen aus, da die Arbeit als "die Grundbedingung des menschlichen Werdens" (2) angesehen wird. Daraus wird die Rechtfertigung der polytechnischen Arbeitsschule als Verbindung von Schule und Leben, von Buch und Leben abgeleitet.

Gegen nicht-sozialistische Länder wird der Vorwurf erhoben, bis auf den heutigen Tag den "lebensfremden Bildungsauffassungen des 'Klassizismus'" (3) anzuhängen, die die formale Schulung geistiger Kräfte in den Vordergrund stellten. Die Bildungspotenzen der Arbeit seien aber nicht erkannt worden. Wenn heute in diesen Ländern der Versuch unternommen werde, Schule und Arbeitswelt in Verbindung zu bringen, geschehe dies im Interesse des staats-

1. Klein, H.: a. a. O., S. 41 (Hervorhebung im Original)

2. ebenda

3. Neuner, G.: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, a. a. O., S. 47

monopolistischen Systems. Es würden entideologisierte Techniker herangebildet, die sich des Ausbeutungszustandes nicht bewußt wären.

Des weiteren unterscheidet sich nach Ansicht sozialistischer Pädagogen die sozialistische Bildungskonzeption von den nicht-sozialistischen durch ihre gesellschaftliche Beziehung. Bildungsziele und -inhalte seien entsprechend den gesamtgesellschaftlichen Erfordernissen zu setzen und auszuwählen. Auf Grund der "wissenschaftlich-technischen Revolution" nehmen im sozialistischen Bildungskonzept naturwissenschaftliche Bildungsgüter eine Vorrangstellung ein, dies auch unter dem prospektiven Aspekt der Gestaltung und Veränderung der hochtechnisierten Zukunftsgesellschaft.

Das individuelle Bildungsstreben muß im Sozialismus den gesellschaftlich konzipierten Bildungsvorstellungen weichen, i. e. aber letztlich ausschließlich ökonomischen Zwängen. Bildung wird unter diesem Aspekt ein "effektivitätsbestimmender Faktor bei der Intensivierung des volkswirtschaftlichen Reproduktionsprozesses ... B. /Bildung; R. M. / wird nicht als Selbstzweck und schon gar nicht als das alleinige Persönlichkeitsziel angesehen. B. ist vielmehr das Mittel zur Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft - bis hin zum Kommunismus ... Daher messen Ökonomie und Politik der B. in der sozialistischen Gesellschaft eine bedeutende Rolle bei." (1)

Die sozialistische Bildungskonzeption erfaßt den Menschen nicht als Menschen, "sondern den Menschen in seiner prozeßgesetzlich-gesellschaftlichen, in seiner organisatorischen und technischen Apparatur." (2)

Die Bildung des Menschen wird unter dem Druck bestimmter gesellschaftlicher Erfordernisse ein Abbildungsprozeß der jeweiligen Gesellschaft, ein Reproduktionsvorgang.

Wenn sich Bildung nur nach gesellschaftlichen Notwendigkeiten richtet, geht der umfassende Anspruch der Bildung im eigentlichen Sinne verloren. "Doch

1. Niermann, J.: a. a. O., S. 50

2. Schwarz, R.: Bildungspolitik ohne Bildung? in: Aus Politik und Zeitgeschichte; Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament", B 51-52/73, Dez. 1973 (Sonderdruck), S. 21

eine gesellschaftliche Priorität als Richtbild auch für die existenziellen Eigenbezüge der Person und damit für ihre Sinn- und Werttafeln muß notwendig zur Entmündigung der Person führen." (1)

Es ist gerade Aufgabe einer richtig verstandenen Bildungskonzeption, auch gegen bestehende gesellschaftliche Verhältnisse und Zustände Bildungsprozesse zu initiieren.

Erst unter dem Anspruch der wissenschaftlich begründeten Weltanschauung, als die sich der Marxismus-Leninismus ausgibt, können Bildungsziele "wissenschaftlich" erstellt werden. "Bildungsziele als normative Leitbilder können wissenschaftlich festgestellt, aber nicht wissenschaftlich aufgestellt werden." (2) Dem Begriff der Wissenschaftlichkeit wird im Sozialismus eine "unt ragbare Tragweite" zugemessen. In einer wissenschaftsgläubigen Zeit gelingt es allerdings durch dieses Attribut, weitgehende Bedenken auszuräumen.

1. 4. 1. 2 Erziehungsbegriff

Jessipow kritisiert die weit verbreitete Auffassung von Erziehung "als Einwirkung der Erwachsenen (der Lehrer, der Erzieher, der Eltern) auf Kinder" (3) als einseitig, da zum ersten der Aspekt der Kollektiverziehung nicht berücksichtigt werde und zum zweiten, weil dem Kind eine passive Rolle zudiktiert werde, die die Subjekt-Objekt-Relation in der Erziehung nicht reflektiere.

Ähnliche Kritik, die auch der namhafter DDR-Pädagogen entspricht, üben Koroljow/Gmurman: Unter dem Einfluß "der kontemplativen Philosophie auf die vormarxistische Pädagogik" (4) sei Erziehung verstanden worden als "Einwirkung auf dieses Objekt /gemeint: das Kind; R. M. /." (5) Diese Auffassung

1. ebenda, S. 39

2. ebenda, S. 23

3. Jessipow, B. P.: a. a. O., S. 18

4. Koroljow, F./Gmurman, W.: a. a. O., S. 108

5. ebenda

berücksichtigte aber nicht die marxistische Vorstellung von der großen Bedeutung der eigenen Aktivität des einzelnen im Erziehungsprozeß.

Es besteht unter den sozialistischen Pädagogen weitgehend Übereinstimmung darin, von einer Erziehung im weiteren und im engeren Sinn zu sprechen. Erstere kann mit dem Begriff der Formung erfaßt werden und umfaßt auch die Bildung. "Es erzieht das Leben." (1) Die spontan zur Wirkung kommenden, formenden Einflüsse des Lebens machen nach Meinung von Koroljow/Gmurmanner in der sozialistischen Gesellschaft immer mehr den geplanten und organisierten, i. e. erzieherisch im engeren Sinne wirkenden Einflüssen Platz, da die gesamtgesellschaftlichen Pläne auf eine neue Gesellschaft mit neuen Menschen hinzielen. Bei der Verwirklichung dieser Pläne verfolge der Staat "nicht nur ökonomische, kulturelle, rechtliche und politische, sondern auch pädagogische Ziele." (2) Dadurch, daß die leitenden Organe der sozialistischen Gesellschaft bei allen Entscheidungen den pädagogischen Aspekt im weiten Sinn mitreflektieren, könnten in dieser Gesellschaft die pädagogisch unerwünschten Nebeneinwirkungen eliminiert werden. "Die Organisiertheit, Planmäßigkeit und Bewußtheit werden immer mehr zum bestimmenden Prinzip unseres Lebens." (3)

Neuner spricht von einem umfassenden gesellschaftlichen Erziehungsprozeß (4), der für die sozialistische Gesellschaft charakteristisch sei. Indem die Bedingungen der Gesellschaft geplant und zielstrebig verändert würden, "wird eine Erscheinung des sozialen Lebens zu einer pädagogischen Erscheinung, wird ein Prozeß des sozialen Lebens zu einem pädagogischen Prozeß." (5) Aus diesem Grund wird nach der Ansicht von Boldyrew et al. auf einer bestimmten Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung Bildung "zu einem Bestandteil der Erziehung im weiteren Sinne." (6) Dieser Ansatz basiert auf der von Marx ein-

1. ebenda, S. 105

2. ebenda, S. 106

3. ebenda, S. 107

4. Vgl.: Neuner, G.: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, a. a. O., S. 89

5. ebenda

6. Boldyrew, N./Gontscharow, N./et al.: Pädagogik. Lehrbuch für die Ausbildung von Oberstufenlehrern, Berlin (Ost) 1976, S. 30

seitig betonten These vom erzieherischen Einfluß der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse. Marx selbst hat sich, wie an anderer Stelle bereits darauf hingewiesen wurde, relativ wenig Gedanken zur Erziehungstheorie gemacht, weil er davon ausging, daß optimale gesellschaftliche, i. e. kommunistische Verhältnisse, den kommunistischen Menschen hervorbringen würden. Das hieße aber letztlich, daß jede erzieherische Einflußnahme überflüssig würde. Gerade die sozialistischen Gesellschaften messen aber der Erziehung und vor allem der ideologischen Erziehung erhebliche Bedeutung bei.

Die Erziehung im engeren Sinne wird definiert als "eine ganz bestimmte, zielbewußte und systematische Einwirkung auf die Psyche des Zöglings, um in ihm die vom Erzieher gewünschten Eigenschaften zu entwickeln ... diese Formulierung ... umfaßt in wenigen Worten alles, was wir in den Begriff Erziehung hineinlegen, wie die Einprägung einer bestimmten Weltanschauung und Moral, bestimmte Regeln im Umgang mit Menschen, die Herausarbeitung bestimmter Charakter- und Willenszüge, Gewohnheiten und Neigungen, die Entwicklung bestimmter körperlicher Eigenschaften usw." (1)

Stolz/Tille/Zacharias betonen in ihrer Definition stark den gesellschaftlichen Aspekt. Sie verstehen unter Erziehung "die beabsichtigte, bewußte Einwirkung auf den Menschen, damit er gesellschaftlich wertvolle und aktive Beziehungen zur gesellschaftlichen Praxis und den ihr entsprechenden Erfahrungen herstellt ..." (2) G. Neuner kritisiert an dieser Definition, daß sie für den pädagogischen Prozeß insgesamt gelte und nicht nur für die spezifische Seite der Erziehung im engeren Sinne. (3)

Neuner, der auch entscheidend die Ideologiediskussion in der Pädagogik beeinflusste, sieht Erziehung vor allem dadurch bestimmt, daß sie auf die

1. Große Sowjet-Enzyklopädie, Berlin (Ost) 1954 (Einzeldruck), S. 17, zitiert nach: Möbus, G.: Psychagogie und Pädagogik des Kommunismus, Köln/Opladen 1959, S. 58
2. Stolz, H./Tille, H./Zacharias, Chr.: Zu den Mitteln und Methoden sozialistischer Erziehung, in: Stolz/Herrmann/Müller: Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1971, S. 276 ff., hier S. 277 (Hervorhebung im Original)
3. Vgl.: Neuner, G.: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, a. a. O., S. 116

"Ausbildung von Grundüberzeugungen und komplexen Charakterqualitäten, also des sozialistischen Bewußtseins und Verhaltens in einem engeren Sinne" (1) angelegt ist.

Der ideologisch-teleologische Aspekt tritt in dieser Definition deutlich hervor. Inhaltlich betrachtet, ist nach Neuner die Erziehung vor allem auf die Aneignung jener Kulturelemente angelegt, "die für die Ausbildung des sozialistischen Bewußtseins und Verhaltens unmittelbar von Bedeutung sind ..." (2)

In einer Synopse der wesentlichen Ansätze des Erziehungsbegriffs bei verschiedenen sozialistischen Pädagogen arbeitet Neuner drei zentrale Punkte heraus:

1. Das spezifische Wesen der Erziehung ist bestimmt durch das Verhältnis von Aneignung und Erziehung. Aneignung wird gesehen als ein "universeller Akt" (3), der auch als "Sozialisation, Interiorisation oder Lernen im weiten Sinn" (4) verstanden werden kann. Entschieden widerspricht Neuner der Ansicht einiger sozialistischer Pädagogen, die Entwicklung der Persönlichkeit als dialektische Selbstbewegung zu betrachten. Er sieht darin die Gefahr "einer Abschwächung der aktiven gesellschaftlich-ideologischen erzieherischen Einwirkung." (5)
2. Der Erziehungsbegriff im engeren Sinne ist bestimmt durch das "Verhältnis von sozialer Kommunikation und Erziehung." (6)

Die Bedeutung der Sozialbeziehungen für die Erziehung anerkennend, will Neuner die Sozialisation im marxistisch-leninistischen Sinne vom bürgerlichen Verständnis abgegrenzt sehen.

-
1. ebenda, S. 131 (Hervorhebung im Original)
 2. ebenda (Hervorhebung im Original)
 3. ebenda, S. 117
 4. ebenda
 5. ebenda, S. 119
 6. ebenda, S. 122 (Hervorhebung im Original)

"Die unmittelbaren sozialen Kommunikationen, z. B. die Beziehung in der Gruppe, existieren nicht unabhängig von den grundlegenden gesellschaftlichen Beziehungen, der Gesellschaftsformation, den Klassenbeziehungen, den Produktionsverhältnissen, dem gesellschaftlichen Überbau." (1)

3. Das Wesen der Erziehung wird bestimmt durch das Widerspruchsprinzip. Indem individuelle und kollektive Überzeugungen, vorhandene Überzeugungen und neue Anforderungen divergieren, kommt es nach Neuner zu einem erzieherisch wertvollen Widerspruch, der zu einer Verbesserung des sozialistischen Bewußtseins führen kann.

1.4.1.3 Einheit von Erziehung und Bildung

Nur in der Analyse werden von sozialistischen Pädagogen Bildung und Erziehung begrifflich getrennt. Ansonsten werden diese Begriffe synonym gebraucht. Die Trennung der Begriffe erfolgt nur unter der Absicht der "Konkretisationsverschärfung" (2).

Es handelt sich bei Bildung und Erziehung, so Tomaschewsky, nicht um voneinander zu isolierende Prozesse, sondern um die zwei wesentlichen Aspekte des umfassenden pädagogischen Prozesses. In der Einwirkung auf den Menschen, so argumentiert Tomaschewsky, ließen sich:

1. Sachliches nicht von Sittlichem trennen;
2. Bildung und Erziehung in der Persönlichkeit nicht einzeln für sich entwickeln;
3. Stoffe und Prozesse von Bildung und Erziehung nicht getrennt voneinander verwirklichen. (3)

1. ebenda, S. 124

2. Herrmann, A.: Die Entwicklung sozialistischer Grundüberzeugungen und Einstellungen, in: Stolz/Herrmann/Müller: Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung, a. a. O., S. 73 ff., hier S. 90

3. Vgl.: Niermann, J.: a. a. O., S. 50

Der pädagogische Prozeß wird entsprechend der Ideologiekonzeption im wesentlichen als gesellschaftlich determiniert betrachtet. Die Zielsetzung in diesem Prozeß komme folgendermaßen zustande: "Die Entwicklung der Produktivkräfte der Gesellschaft macht es objektiv notwendig, die Produktionsweise zu verändern: die neue Produktionsweise verdankt ihr Entstehen dem aktiven Wirken neuer gesellschaftlicher Klassen; mit der Veränderung der Produktionsweise verändert sich auch das Verhältnis der Klassen zueinander; es entstehen neue gesellschaftliche Verhältnisse." (1)

Neue gesellschaftliche Verhältnisse bedingen nach sozialistischer Auffassung neue Bildungs- und Erziehungsziele. "Von der gesellschaftlichen Bedingtheit und Bezogenheit des pädagogischen Prozesses kann bei der theoretischen Analyse nicht, auch nicht zeitweilig, abgesehen werden." (2)

Grundlegend für den pädagogischen Prozeß seien die gesellschaftlichen Erfordernisse entsprechend ihrem Entwicklungsstand. Der Vollzug des pädagogischen Prozesses sei deshalb nicht an sich zu sehen, sondern nur unter bestimmten, konkret-historischen gesellschaftlichen Bedingungen.

Die reale Situation der sozialistischen Gesellschaft erfordere wissenschaftliche Bildung und ideologische Erziehung. Unter dem Anspruch der Einheit von Wissenschaft und Ideologie im Marxismus-Leninismus wird nur dann von wissenschaftlicher Bildung gesprochen, wenn sie auf den Erkenntnissen der sozialistischen Ideologie basiert. Demnach ist wissenschaftliche Bildung letztlich ideologische Bildung. Die ideologische Erziehung, die sich ihrerseits durch die "wissenschaftliche" Ideologie legitimiert, erstrebt die Herausbildung der Grundüberzeugung von der Wissenschaftlichkeit des Kommunismus.

Wissenschaftliche Bildung und ideologische Erziehung bilden deshalb nach sozialistischem Verständnis eine dialektische Einheit. Da die beiden Aspekte des

1. Jessipow, B. P.: a. a. O., S. 21

2. Neuner, G.: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, a. a. O., S. 101

pädagogischen Prozesses dem Primat der Ideologie unterliegen, ist es m. E. berechtigt, nicht nur von ideologischer Erziehung, sondern auch von ideologischer Bildung zu sprechen.

1.4.2 Die Produktion des neuen Menschen

Möbus stellt in einer Analyse der pädagogischen Literatur des Sozialismus fest: "Die Vorliebe ihrer Vertreter für ein technisches Vokabular wie für Vergleiche des Erziehens mit Vorgängen der technischen Produktion verrät ... ihren psychagogischen Charakter und die Absicht, den kindlichen und jugendlichen Menschen in den Zustand eines Werkzeugs zu versetzen." (1) Psychagogie will Möbus verstanden wissen als Technik eines Dienstbar- und Verfügbarmachens der zu Erziehenden.

Die Klassiker des Marxismus-Leninismus liefern in ihrem Schaffen eine Reihe von Beweisen für dieses "Produktionsverständnis" vom Menschen.

Marx selbst spricht von der polytechnischen Erziehung als der einzigen Methode "zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen." (2) Er ordnet in seinem System den Menschen den Produktionskräften gleichrangig neben Maschinen und technischem Gerät zu.

Lenin bedient sich ebenfalls dieses technologischen Vokabulars, indem er vom Menschenmaterial spricht. "Wir können (und müssen) beginnen, den Sozialismus aufzubauen, und zwar nicht aus einem phantastischen und nicht aus einem von uns speziell geschaffenen Menschenmaterial, sondern aus dem Material, das uns der Kapitalismus als Erbteil hinterlassen hat." (3) An anderer Stelle spricht er von der sozialistischen Umerziehung als einem langwierigen und

1. Möbus, G.: Psychagogie und Pädagogik des Kommunismus, a. a. C., S. 10

2. Marx, K.: Das Kapital, Band I, in: Marx/Engels-Werke (MEW), Band 23, Berlin (Ost) 1970, S. 508

3. Lenin, W. I.: Über Bildungspolitik und Pädagogik, Band II, herausgegeben von: Günther, K./König, H., Berlin (Ost) 1975, S. 118

langsamen "Ummodeln" (1) der Menschen. Der Begriff des "Ummodelns" ist ein von Lenin häufig gebrauchter Begriff.

Besonders signifikant ist bei Makarenko die Analogie der pädagogischen Praxis mit einem technologischen Prozeß. "Doch je mehr ich nachdachte, desto mehr Ähnlichkeit fand ich zwischen dem Erziehungsprozeß und dem Produktionsprozeß materieller Güter, und in dieser Ähnlichkeit gab es nichts Schreckliches, nichts was besonders mechanistisch gewesen wäre ... Auf jeden Fall war es für mich klar, daß sehr viele Details in der menschlichen Persönlichkeit und im menschlichen Betragen mit der Stanzmaschine serienweise hergestellt werden können, daß dazu aber eine besonders präzise Arbeit der Maschine erforderlich ist, peinlichste Behutsamkeit und Genauigkeit. Andere Einzelteile verlangen wiederum individuelle Bearbeitung durch einen hochqualifizierten Meister, einen Menschen mit goldenen Händen und scharfen Augen. Für viele Einzelheiten werden komplizierte Spezialvorrichtungen gebraucht, die große Erfindungsgabe und den hohen Flug menschlichen Genius verlangen. Aber für alle Einzelteile und für die Arbeit des Erziehers überhaupt ist eine besondere Wissenschaft notwendig." (2)

Dem Erzieher wird bei einem solchen Erziehungsverständnis die Rolle eines Technokraten, eines "Ingenieurs von Menschenseelen" (Makarenko) zudiktiert. Er ist Erziehungsfunktionär, der als "Transmissionsriemen" der Partei fungiert.

Als weiterer Beweis für das "Produktionsverständnis" vom Menschen kann die Psychologie herangezogen werden, die in sozialistischen Ländern als verbindlich gilt. Sie basiert auf den Erkenntnissen Pawlows und begreift den Menschen als Reflexwesen. Was den Menschen nach dieser Lehre vom Tier unterscheidet, ist lediglich ein Signalsystem zweiter Ordnung, bedingt durch die "höhere Nerventätigkeit" des Menschen. Mit Hilfe der Signalsysteme ist der Mensch in

1. ebenda, S. 117

2. Makarenko, A.: Der Weg ins Leben, S. 641, zitiert nach: Möbus, G.: Psychagogie und Pädagogik des Kommunismus, a. a. O., S. 86 f. (Hervorhebung bei Möbus)

der Lage, auf Umweltreize zu reagieren, sich an- und einzupassen. Die Außenwelt spiegle sich im Subjekt wider. Dieses Widerspiegeln, so betonen sozialistische Theoretiker, sei aber kein passives, mechanisches Abbilden, sondern werde entsprechend der inneren Bedingungen durch die "innere Potenz" (1) des Menschen gebrochen.

Konsequent zu Ende gedacht, kann nach dieser Konzeption die Genese dieser inneren Potenz wieder nur durch die Abbildtheorie erklärt werden. Damit ist aber der Mensch letztlich ein Reflexwesen.

Die Annahme der Steuerbarkeit und Formbarkeit durch eine entsprechend gestaltete Außenwelt führt konsequent zu einem Erziehungsverständnis, das die Produktion des neuen Menschen durch eine optimale Umwelt, i. e. kommunistische Gesellschaft, für möglich hält. "Der sozialistische Mensch und der Mensch des Kommunismus, so meinte man, gehe - fast automatisch - aus den neuen Gesellschaftsverhältnissen hervor." (2) Wenn sich der Mensch, der in einer sozialistischen Gesellschaft erzogen wurde, nicht entsprechend dieser Produktionswünsche als neuer Mensch verhält, "erklären viele Marxisten sämtliche Erscheinungen als Überbleibsel des bürgerlichen oder kleinbürgerlichen Bewußtseins in den Köpfen der Leute." (3)

Das Problem der Produktion des neuen Menschen ist kein ausschließlich pädagogisches Problem. Dies beweist eine zur Zeit ablaufende Diskussion von Strafrechtlern in der DDR. Zentrale Frage ist dabei, wie Straffälligkeit in sozialistischen Ländern zu erklären sei. Wenn Menschen in sozialistischen Ländern straffällig werden, müßte entweder die sozialistische Umwelt nicht die optimalen Erziehungsverhältnisse bieten, was nicht eingestanden werden kann, oder das Bild vom Menschen als Produkt der Umwelt ist einseitig, was

-
1. Neuner, G.: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, a. a. O., S. 31
 2. Havemann, R.: Kommunismus - Utopie und Wirklichkeit, in: Christentum und Marxismus heute, herausgegeben von Kellner, E., Wien 1966, S. 241; zitiert nach: Mordstein, F.: Ist der Marxismus ein Humanismus?, Berlin/Köln/Mainz 1969, S. 40
 3. Marković, M.: Die moralische Integrität der Persönlichkeit in der sozialistischen Gesellschaft, in: Moral und Gesellschaft, o. J., S. 127; zitiert nach: Mordstein, F.: ebenda, S. 41

ebenfalls nicht zugestanden werden darf. Als einziges Alibi kann von sozialistischer Seite die These von Relikten aus der alten Gesellschaftsordnung akzeptiert werden.

Der Glaube an die Möglichkeit der Produktion des neuen Menschen nach technologischem Grundverständnis basiert auf einer dogmatisch-einseitigen anthropologischen Grundkonzeption. Um die Ideologie durchzusetzen, wird der einzelne in ein ideologisches Prokrustes-Bett gespannt, das die freie Entfaltung der Persönlichkeit verhindert.

1. 4. 3 Die massenhafte Schaffung sozialistischen Bewußtseins

Der Marxismus-Leninismus betrachtet den Menschen als den Herrn seiner Entwicklung, er "wird nicht auf der Resultante eines Kräfteparallelogramms entlanggeschoben." (1) Er wird gesehen als aktives, natur- und gesellschaftsveränderndes Subjekt, das mit der Veränderung von Natur und Gesellschaft sich selbst verändert. Die sozialistische Revolution soll nicht nur bestimmte Produktions- und Eigentumsverhältnisse ändern, sondern auch eine massenhafte Erzeugung sozialistischen Bewußtseins bewirken, wie es in der "Deutschen Ideologie" gefordert wird.

Die massenhafte Veränderung soll einerseits im Sinne der Basis-Überbau-Relation durch Veränderung der Produktionsverhältnisse zustande kommen. Das gesellschaftliche Sein bestimmt nach Meinung der Marxisten-Leninisten das Bewußtsein. Insofern wird Bewußtsein immer als Klassenbewußtsein verstanden. In den sozialistischen Produktionsverhältnissen seien Bedingungen geschaffen, "die die Rolle des Menschen als bewußten Gestalter der Prozesse in Gesellschaft, Wissenschaft, Technik und Produktion erhöhen." (2) Sozialistisches Bewußtsein

1. Klimpel, P.: a. a. O., S. 50

2. Müller, W.: Erziehungstheorie und Entwicklung des sozialistischen Bewußtseins, in: Stolz/Herrmann/Müller: Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung, a. a. O., S. 44 ff., hier S. 56 (Hervorhebung im Original)

stelle im Sinne der Widerspiegelungstheorie das "Resultat vielgestaltiger Widerspiegelungsprozesse" (1) dar.

Müller weist in diesem Zusammenhang die Behauptung zurück, daß auch für den Sozialismus "ein steter Prozeß des relativen Zurückbleibens des Bewußtseins hinter dem gesellschaftlichen Sein" (2) als gesetzmäßig anzunehmen sei.

Andererseits wird dem Bewußtsein eine gesellschaftsverändernde Funktion zugeschrieben, wird als gesellschaftsverändernde Triebkraft verstanden. Beide Aspekte sollen im Sinne einer dialektischen Einheit aufgefaßt werden.

"Das Bewußtsein des Menschen widerspiegelt nicht nur die objektive Welt, sondern schafft sie auch." (3) Je mehr sich der Mensch seiner Rolle in Natur und Gesellschaft bewußt sei, um so mehr werde er zum aktiven Gestalter. Als Beweis dafür, daß das Bewußtsein nicht absolut an das gesellschaftliche Sein gebunden sei, daß es also klassenüberschreitend sein kann, führt G. Neuner F. Engels an, der sich seinen gesellschaftlichen Verhältnissen entzogen habe, die in ihm ein kapitalistisches Bewußtsein hätten bewirken müssen. (4)

Bewußtsein beschränkt sich nach sozialistischem Verständnis nicht nur auf den Bereich des Erkennens, sondern umfasse das Insgesamt der psychischen Tätigkeit des Menschen, also auch das bewußte Werten und vor allem das bewußte Handeln; es sei das integrierende Element der Persönlichkeit.

Unter dem angeblichen Beweis der wissenschaftlichen Weltanschauung des Marxismus-Leninismus wird sozialistisches Bewußtsein ein zentraler Persönlichkeitsfaktor und die Ausbildung sozialistischen Bewußtseins zu einem zentralen Anliegen der Pädagogik. "Aus der Bedeutung der Bewußtseinsbildung für die Persönlichkeit ergibt sich für die Pädagogen die zentrale Stellung der ideo-

1. ebenda, S. 59 (Hervorhebung im Original)

2. Kosing, A. (Hg.): Marxistische Philosophie. Lehrbuch, Berlin (Ost) 1967, S. 695, in: Müller, W.: a. a. O., S. 71

3. Lenin, W. I.: Konspekt zur "Wissenschaft der Logik", Die Lehre vom Begriff, in: Werke, Band 38, Berlin (Ost) 1968; zitiert nach: Müller, W.: ebenda, S. 62

4. Vgl.: Neuner, G.: Sozialistische Persönlichkeit - ihr Werden, ihre Erziehung, a. a. O., S. 56

logischen Bildung und Erziehung im Prozeß der Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit." (1)

1. 4. 4 Ideologische Erziehung im Sozialismus

1. 4. 4. 1 Zum Ideologiebegriff allgemein

Sowohl in der Alltagssprache als auch in politischen Diskussionen und in wissenschaftlichen Schriften ist die mangelnde Prägnanz des Ideologiebegriffs erkennbar. Mordstein hebt zum Ideologiebegriff hervor: "Man wird nach einer eindeutigen und allgemein anerkannten Analyse und Abgrenzung dieses Begriffes vergeblich suchen." (2)

So kann es nicht Aufgabe dieser Arbeit sein - auch aus der andersartigen Intention heraus -, zu einer grundlegenden Klärung des Begriffes zu kommen. Es soll nur eine kurze Synopse wesentlicher, in der speziellen Literatur erscheinender Aspekte geleistet werden.

Mordstein verweist auf Antoine Destut de Tracy, in dessen Werk "Elements d' Idéologie" im Jahre 1801 erstmals der Begriff Ideologie auftauche. (3) Das "Novum Organon" des Francis Bacon (1561 - 1626) wird als urheblich für den Ideologiebegriff, wenn auch nicht mit diesem Terminus, angesehen.

Diese Aussagen beziehen sich aber nur auf die Ideologieforschung, nicht auf die Existenz von Ideologien, denn, wie Lenk betont, "Ideologien zur theoretischen Sanktionierung gesellschaftlicher Herrschaftsformen gab es schon in den orientalischen und antiken Kulturen." (4) Nach Lenk ist die systematische Ideologieforschung erst in der Neuzeit anzusiedeln. Das Ideologieproblem sei mit dem Emanzipationsstreben des frühen europäischen Bürgertums verbunden.

1. Klimpel, P.: a. a. O., S. 22

2. Mordstein, F.: Geschichtsphilosophische Aspekte des Ideologieproblems, in: Müller, M./Schmaus, M. (Hg.): Philosophia Viva - Festschrift für A. Dempf, München 1960, S. 290 ff., hier S. 290

3. Vgl.: ebenda, Fußnote

4. Lenk, K. (Hg.): Ideologie - Ideologiekritik und Wissenssoziologie, hier: Problemgeschichtliche Einleitung von Lenk, Neuwied/Berlin 1964, S. 17

Das naturwissenschaftliche Denken gewann in dieser Zeit an Dominanz, die Empirie verdrängte theoria und contemplatio der mittelalterlichen Philosophie und Skepsis machte sich gegenüber den bisherigen Methoden des Denkens breit. Gefahr für die wahre Erkenntnis sah man in Trugbildern und Trugschlüssen.

F. Bacon, dessen Werk übrigens Marx als Student las, bekämpfte Dogmatismus, unkritisches Akzeptieren und vorgefaßte Meinungen als Hindernisse für das menschliche Erkennen.

Bacons Forderung nach auf Erfahrung begründeter und vorurteilsfreier Wissenschaft führt hin zur Aufklärungsphilosophie, die ihre Kritik gegen Staat und Kirche richtete. Diese sieht in der Religion vernunftswidrige Vorurteile, die zur Unterdrückung benutzt würden.

Während A. Destut de Tracy Ideologie als Lehre von den Ideen, im Gegensatz zur Lehre von Materiellem und den wahrnehmbaren Erscheinungen versteht, verwendet Napoleon den Ideologiebegriff in abwertendem Sinne. Ideologen sind für ihn "unpraktische, weltfremde und unrealistische Schwärmer." (1) Mit diesem Kennzeichen ist der Begriff bis heute belegt.

Seit der Begründung der Wissenssoziologie durch M. Scheler stellt das Ideologiekritikproblem eine akademische Disziplin dar. Schelers Anliegen war, "die Existenz einer hinsichtlich ihrer Geltung von historisch-soziologischen Faktoren unabhängigen Wert- und Geistsphäre zu erweisen." (2)

Plessner sieht den Vorwurf, Wissenssoziologie sei marxistisch geprägt, als unbegründet. Er sieht "eine Kluft zwischen dem marxistischen und dem wissenschaftlichen Ideologiekritikbegriff." (3) An Stelle des Bezugs zum Klasseninteresse, was eine politische Eindeutigkeit bedinge, träten Gruppeninteressen wie

-
1. Mordstein, F.: Geschichtsphilosophische Aspekte des Ideologiekritikproblems, a. a. O., S. 290 (Fußnote)
 2. Lenk, K.: a. a. O., S. 52
 3. Plessner, H.: Aus: Abwandlungen des Ideologiekritikgedankens, in: Zwischen Philosophie und Gesellschaft, Bern 1953; zitiert nach: Lenk, K.: a. a. O., S. 225

Volk, Staat, Schicht, Beruf et al. Marxistisch sei nur die verdeckende Bewußtseinslage, die aber im Gegensatz zum Marxismus nicht ausschließlich ökonomisch bedingt sei.

Aus der Fülle der verschiedenen Sichten des Ideologiebegriffs lassen sich einige wesentliche Merkmale herausarbeiten:

Eines der wesentlichen ist die Attribuierung von Ideologie mit falschem Bewußtsein. "Heute verstehen wir unter Ideologie Aussagen, Denk- oder Werthaltungen, die soziale Probleme einseitig oder verzerrt interpretieren bzw. bewerten. Außerdem wird der gleiche Begriff in dem Sinne verwandt, daß Handlungen nachträglich mit Argumenten als vernünftig gerechtfertigt werden (Psychologie: sekundäre Rationalisierung)." (1)

Böhler trennt Ideologie und Ideal: "Mit der Vorstellung der Ideologie verbindet sich irgend etwas Uneigentliches, Vorgeschobenes, Berechnendes, ja Unaufrichtiges, während zum Wesen des Ideals nach unserem Gefühl gerade das Echte und Aufrichtige unabdingbar gehören." (2)

Diese Trennung ist aber nicht immer durchführbar, da sich Ideologien der persönlichen Ideale bedienen und ein klares Erkennen erschweren.

Die marxistische Interpretation von Philosophie als Ideologie negiert Weidlé. "Wer spricht schon von einer Ideologie eines Kant, eines Descartes." Weiter führt er aus: "Eine Ideologie akzeptiert man, wird ihr Anhänger. Niemals ist sie das persönliche Eigentum eines Menschen." (3) Richtig erkennt er die Gefahr von Ideologien: "Nichts kerkert das Denken mehr ein, als dauerndes, unbegrenztes Verharren auf einem ideologischen Prinzip." (4)

In einem Bedingungs-zusammenhang mit dem Merkmal des falschen Bewußtseins steht als zweites das der Interessengebundenheit. Für Böhler sind die Ideolo-

1. Bolz, W.: Einführung in die Soziologie, Hamburg o. J. (2. Aufl.), S. 31
2. Böhler, E.: Ideologie und Ideal, in: Österreichische Monatshefte, 14. Jg. 1968, Nr. 1, S. 313
3. Weidlé, W.: Bemerkungen zum Ideologiebegriff, in: Merkur, Deutsche Zeitschrift für Europäisches Denken, 1962, Heft 169, S. 295 ff., hier S. 295
4. ebenda

gien das wichtigste Kampfmit tel. "Mit der Herrschaft der Interessen hat sich deshalb auch die Herrschaft der Ideologien ausgebreitet." (1) Anders ausgedrückt ist eine Ideologie ein System von Ideen, das zu etwas dient.

Das Denken verfällt besonders leicht Ideologien, wenn es von bestimmten Interessen bestimmt wird.

Wissenschaftliche Arbeiten, die sich mit gesellschaftlichen Problemen beschäftigen, geraten heute sehr schnell in den Verdacht, ideologisch gefärbt zu sein. Auch wenn sie keine vordergründigen Zwecke und Interessen verfolgen, kann ihnen via das erkenntnisleitende Interesse sehr schnell Ideologiegebundenheit zum Vorwurf gemacht werden.

Als drittes Merkmal der Ideologien, das ebenfalls mit den vorausgegangenen in Beziehung steht, erweist sich ihre Gebundenheit an Gruppen, Klassen oder andere soziale Strukturen.

A. Gehlen begründet dies: "Meine These ist die, daß Ideensysteme jeder Art ihre Stabilität, 'ihren Zeit überdauernden Geltungsdrang', ja ihre Überlebenschance den Institutionen verdanken, in denen sie inkorporiert sind." (2)

Lapidar meint G. Mann: "Ideologie gehört zu Gruppe." (3)

Bestimmte Interessengruppierungen eignen sich bestimmte Ideen an und propagieren die Durchsetzung dieser interessensgebundenen Ideen, häufig in Verbindung mit einem Machtapparat. Mit diesem Gruppierungsphaenomen der Ideologien ist die Gefahr der Entindividualisierung gegeben. Die angestrebte Subordination des einzelnen unter die Ideologie der Gruppe schafft ein Abhängigkeitsverhältnis. Gleichzeitig findet der einzelne eine geschlossene Wertwelt vor, die ihm das Sich-Entscheiden erleichtert.

1. Böhler, E.: a. a. O., S. 315

2. Gehlen, A.: Anthropologische Forschung, Hamburg 1961, S. 76

3. Mann, G.: Was ist Ideologie?, in: Geschichte und Geschichten, Frankfurt/M. 1961, S. 471

Die soziale Funktion von Ideologien besteht darin, bei ihren Anhängern den Glauben an die, für die Existenz der Gruppe notwendigen Werte zu stabilisieren.

Diese Wertüberzeugungen entwickeln häufig einen ungerechtfertigten Totalitätsanspruch. Ideologie ist für Häberlin dort zu finden, "wo der Mensch für seine Wertsetzung absolute Geltung beansprucht. Ideologie heißt Idealsetzung mit dem Anspruch absoluter göttlicher Geltung – ob der Name Gottes verwendet wurde oder nicht. Gemeinsam ist aller Ideologie die prinzipielle Intoleranz." (1)

Damit stellt sich die Frage nach der Koexistenz von Ideologien. Kolakowski verneint diese Möglichkeit auf Grund des Ausschließlichkeitsanspruchs. Er bezeichnet auch eine völlige Befreiung von Ideologien als "naive Fiktion und diejenigen, die sich einbilden, daß es ihnen gelungen ist, sich von ihr zu lösen, werden zu Opfern einer Mystifikation, die selbst einen ideologischen Charakter hat." (2)

Hoffnungslos erscheint ihm allerdings nicht die "Enttotalisierung der Ideologie." (3)

Mordstein glaubt sogar, ohne auf christliche Offenbarung recurrieren zu müssen, unter unbedingter Anerkennung einer normativen Ethik des kategorischen Imperativs, "der vom Einzelnen ein Denken über den eigenen Interessensstandpunkt privater und sozialer Art verlangt" (4), wissenschaftliche, widerspruchsfreie Ideologiekritik betreiben zu können.

-
1. Häberlin, P.: Über Ideologie, in: Schweizer Monatshefte, 40. Jg. 1961, Heft 10, S. 1019
 2. Kolakowski, L.: Ideologie und Theorie. Aus: Der Mensch ohne Alternative. Von der Möglichkeit und Unmöglichkeit, Marxist zu sein, in: Lenk, K.: a. a. O., S. 323 ff., hier S. 330
 3. ebenda
 4. Mordstein, F.: Geschichtsphilosophische Aspekte des Ideologieproblems, a. a. O., S. 308

1.4.4.2 Marxistischer Ideologiebegriff

Der marxistische Ideologiebegriff weist zwei bereits genannte Wesensmerkmale auf: Ideologie als Interessensverhaftetheit und als Attribuierung nicht-marxistischer Gedankensysteme, Ideologie als falsches Bewußtsein.

Engels äußert sich in einem Brief an F. Mehring zum Ideologiebegriff: "Die Ideologie ist ein Prozeß, der zwar mit Bewußtsein vom sogenannten Denker vollzogen wird, aber mit einem falschen Bewußtsein. Die eigentlichen Triebkräfte, die ihn bewegen, bleiben ihm unbekannt; sonst wäre es eben kein ideologischer Prozeß. Er imaginiert sich also falsche resp. scheinbare Triebkräfte." (1)

Dieser Denker denkt im marxistischen Sinne ideologisch, d. h. falsch, weil er sich nicht den proletarischen Standpunkt aneignet, von dem aus gedacht werden muß, da die proletarische Klasse als fortschrittlichste Klasse sich in Übereinstimmung mit dem weltimmanenten Prozeß des Fortschreitens auf das geschichtliche Endziel befinde. Fortschrittsfeindlichkeit - Fortschrittlichkeit im marxistischen Sinne verstanden - heißt Ideologie. Die eigentlichen Triebkräfte, die nach Engels dem sog. Denker unbekannt bleiben, liegen nach der bekannten Basis-Überbau-Relation in den ökonomischen Verhältnissen, denen alles andere unterzuordnen ist.

"Die Moral, Religion, Metaphysik und sonstige Ideologie und ihnen entsprechende Bewußtseinsformen behalten hiermit nicht länger den Schein der Selbständigkeit. Sie haben keine Geschichte, sie haben keine Entwicklung, sondern die ihre materielle Produktion und ihren materiellen Verkehr entwickelnden Menschen ändern mit dieser ihrer Wirklichkeit auch ihr Denken und die Produkte des Denkens." (2)

Die herrschenden materiellen Verhältnisse produzieren nach Marx die ideologischen Formen des Bewußtseins.

1. Engels, F.: Brief an F. Mehring, in: Marx/Engels-Werke (MEW), Band 39, Berlin (Ost) 1968, S. 97
2. Marx, K./Engels, F.: Die deutsche Ideologie, in: Marx/Engels-Werke (MEW), Band 3, Berlin (Ost) 1969, S. 26 f.

Mordstein bemerkt hierzu: "Immer wieder fällt auf, wie Marx sich gewaltsam und in krampfhafter Ängstlichkeit der Fülle des menschlichen Daseins verschließt, um seine 'Entdeckung' des *primum vivere*, deine philosophari nicht zu gefährden." (1)

Für Marx bedeutet Ideologie aber auch Interessenverhaftetheit. Dieses Wesensmerkmal trifft nach Marx für Kapitalisten und Proletarier zu, allerdings bei letzteren "in der geadelten Form, die Ketten der Unterdrückung und Ausbeutung ein für allemal los werden zu wollen." (2)

Interessenverhaftetheit ist aber für Marx kein unabänderliches Merkmal des Denkens, sondern das Ergebnis der Reproduktion der sozialen Widersprüche, die sich aus der Klassenstruktur ergäben. Die Selbstentfremdung des Menschen, die sich nach Marx auch im Bewußtsein dokumentiert, könne durch Änderung der ökonomischen Basis aufgehoben werden. Die fortschrittlichsten Kräfte des Proletariats fungieren hierbei als die "Heilsbringer".

Jaspers spricht zu Recht bei einer solchen säkularisierten Heilslehre von einer "blinden geistigen Brutalität solcher Glaubensart." (3)

Der Glaubensaspekt ist aber schon von Marx aus dieser Ideologie offiziell eliminiert worden und durch eine blinde Wissenschaftsgläubigkeit ersetzt worden. Es ist symptomatisch für Ideologien, sich eine Fassade der Wissenschaftlichkeit zu errichten. "Die Entwicklung des Marxismus aber hat die Wissenschaft in eine Mythologie und in eine weiche Materie verwandelt, aus der das Rückgrat der Vernunft entfernt worden ist." (4) An ihre Stelle tritt im institutionellen Marxismus der Ausschließlichkeitsanspruch der Partei. "Was der Parteitag beschloß, wird sein!" (5), diese Losung macht das Totalisierungsbestreben deutlich und liegt außerhalb jeder wissenschaftlichen Begründbarkeit. Sol-

1. Mordstein, F.: Menschenbild und Gesellschaftsidee, Stuttgart 1966, S. 145

2. Mordstein, F.: Geschichtsphilosophische Aspekte des Ideologieproblems, a. a. O., S. 300

3. Jaspers, K.: Die geistige Situation der Zeit, Berlin ⁵ 1960, S. 152

4. Kolakowski, L.: a. a. O., S. 324

5. Lindner, W.: Erziehung der Schuljugend der DDR im Geiste der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1975, S. 57 ff., hier S. 57

ches Denken hat destruktive Wirkung im Hinblick auf das wissenschaftliche Denken.

Kolakowski sieht eine Symbiose von wissenschaftlichem und ideologischem Denken für unmöglich an. "Das Zusammenleben der beiden, das eine Symbiose sein sollte, entpuppte sich als Schmarotzerdasein der Ideologie, deren Gewebe das wissenschaftliche Denken durchdrang und seine Existenz gefährdete." (1)

Kolakowski spricht in diesem Zusammenhang von der Partei als einer "Priesterkaste, die die Interpretation des Inhalts der Ideologie 'monopolisiert' "(2) hat. Die einzige, vernunftgemäße Lösung, nämlich die Trennung von Ideologie und Wissenschaft, könne nicht erfolgen, da sich damit die Ideologie selbst aufgeben würde. Somit bleibe nur die Möglichkeit, den Wissenschaftsbegriff zu pervertieren und eine Ladung Wissenschaft auf seinem /i. e.: ideologischer Mythos; R. M. / Rücken zu tragen, die ihm wesensfremd ist." (3)

Die Definitionen des Ideologiebegriffs, die in Werken sozialistischer Theoretiker der DDR zu finden sind, basieren alle "linientreu" auf dem marxistischen Verständnis, so z. B. die Definition des Lehrbuchs marxistischer Philosophie: "Ideologie nennen wir das System der gesellschaftlichen (politischen, ökonomischen, rechtlichen, philosophischen, künstlerischen, moralischen usw.) Anschauungen, die bestimmte Klasseninteressen zum Ausdruck bringen." (4)

Für Hahn ist Ideologie "ein komplexer, in sich differenzierter Bereich des gesellschaftlichen Bewußtseins". Er schlüsselt ihn nach Gehalt und formaler Struktur auf. Letzteres setzt sich zusammen vor allem aus "Aussagen und Theorien sowie Wertungen, Normen, Idealen und anderen Handlungsdirektiven". Ihrem Gehalt nach stellt Ideologie "die Widerspiegelung der ökonomischen und sozialen Klassenbeziehungen einer gegebenen Gesellschaft" (5) dar.

1. Kolakowski, L.: a. a. O., S. 324

2. ebenda, S. 330

3. ebenda, S. 326

4. Marxistische Philosophie. Lehrbuch, Berlin (Ost) 1967, S. 676

5. Hahn, E.: Ideologie, Berlin (Ost) 1969, S. 129

Hervorgehoben wird vor allem immer wieder die Unmöglichkeit einer ideologischen Koexistenz verschiedener gesellschaftlicher Systeme. Hager beispielsweise spricht davon, "daß auf ideologischem Gebiet ein scharfer Kampf vor sich geht ... " (1)

Auch das Politbüro des ZK der SED spricht von der Tatsache "eines immer schärfer werdenden Kampfes, der sich auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Formen vollzieht und dabei alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens erfaßt." (2)

Diese Einstellung wird erklärbar, wenn man an den Ausschließlichkeitsanspruch der sozialistischen Ideologie erinnert, allein den Weg zur endgültigen Ordnung der Welt aufzeigen zu können. Leidenschaftlich und klassenbewußt soll von jedem sozialistischen Menschen jede Form der ideologischen Koexistenz bekämpft werden.

Es wird verständlich, daß vor allem der ideologischen Erziehung der Kinder und Jugendlichen größte Bedeutung in allen Lebensbereichen, vor allem aber in der Schule, beigemessen wird.

1. 4. 4. 3 "Ideologische Erziehung als Kernstück aller Erziehung"

Diese, in der Überschrift zitierte, von G. Neuner gewählte Formulierung (3) bringt das Primat der ideologischen Erziehung deutlich zum Ausdruck. Eine Reihe von anderen Formulierungen beweisen ihre Allgemeingültigkeit in der sozialistischen Erziehung:

1. Hager, K.: Der Kampf gegen bürgerliche Ideologien und Revisionismus. Diskussionsrede auf der 30. Tagung des ZK der SED, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 4. Jg. 1956, Heft 5/6, S. 533 f.
2. Die Aufgaben der Agitation und Propaganda bei der weiteren Verwirklichung der Beschlüsse des VIII. Parteitags der SED. Beschluß des Politbüros des ZK der SED vom 7. 11. 72, Berlin (Ost) 1973; zitiert nach: Lindner, W.: Erziehung der Schuljugend der DDR im Geiste der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse, a. a. O., S. 63
3. Vgl.: Neuner, G.: Sozialistische Persönlichkeit - ihr Werden, ihre Erziehung, a. a. O., S. 86

So wird die ideologische Position zum Zentrum der Persönlichkeit erklärt, sie ist "ideelle Gerichtetheit im Sinne der sozialistischen Weltanschauung und Moral" (1) oder auch "weltanschaulich-moralisches Zentrum" (2). Neuner stellt weiter fest: "Als allgemeinste Persönlichkeitsqualität steht diese ideologische Position im hierarchischen System der Persönlichkeitsstruktur an der Spitze, und sie bildet deshalb auch die höchste allgemeine Zielkategorie für die Planung der Ziele der Bildung und der Erziehung." (3) Wenn auch von einer weiteren Hierarchisierung von Persönlichkeitsqualitäten Abstand genommen wird, ist die erste Stelle der ideologischen Position unbestritten.

Waterkamp führt die starke Akzentuierung der ideologischen Erziehungsaufgabe zeitlich auf den VII. Parteitag zurück, auf dem die Prioritätensetzung erfolgt sei. (4)

Auch Lindner formuliert in ähnlicher Weise wie Neuner: "Im Zentrum der Erziehung: auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Allgemeinbildung eine klare ideologische Position, ein fester Klassenstandpunkt." (5) Auch er spricht im Zusammenhang mit der ideologischen Erziehung vom "Zentrum der Persönlichkeit", von "prinzipieller Gerichtetheit". (6)

Für Tomaschewsky ist ideologische Erziehung "ihrem Wesen nach Vermittlung und Aneignung von gesellschaftlichen Beziehungen, von Klassen- und Kollektivbeziehungen im Bewußtsein und Verhalten." (7)

1. ebenda, S. 85

2. ebenda, S. 86

3. Neuner, G.: Zu ideologisch-theoretischen Grundpositionen des neuen Lehrplanwerks und der Aufgabenstellung, in: Pädagogik, 24. Jg. 1969, Heft 11, S. 996 ff., hier S. 1006

4. Vgl.: Waterkamp, D.: a. a. O., S. 158

5. Lindner, W.: a. a. O., S. 59 (Hervorhebung im Original)

6. ebenda

7. Tomaschewsky, K. H.: Einige Ergebnisse von Forschungen zur Verbesserung der ideologischen Erziehung im Unterricht, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, a. a. O., S. 130 ff., hier S. 131

Im Zentrum der ideologischen Erziehung steht die Herausbildung kommunistischer Überzeugungen, die nichts mit "sozialistischen Lippenbekenntnissen" gemeinsam hätten.

Wolkow bemerkt selbstkritisch auf dem Kongreß der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR und der DDR zu diesem Problem: "Unsere Partei hat bekanntlich die eine lange Zeit vorherrschende vereinfachte Vorstellung verworfen, daß das Ergebnis der ideologischen Erziehungsarbeit von den Resultaten der Produktionstätigkeit bestimmt werde ... Angewandt auf die Schule würde das bedeuten, die Ergebnisse der Erziehungsarbeit nach den Lernergebnissen zu bestimmen. In Wirklichkeit ist der Zusammenhang zwischen Produktionserfolgen und dem Ergebnisgehalt der ideologischen Erziehungsarbeit weit vielschichtiger." Er kommt im weiteren zu dem Ergebnis, daß "Wissen an sich noch nicht Weltanschauung ist" und fordert die Umwandlung des Bücherwissens in "innere Überzeugungen." (1)

Auf einer Plenartagung der Akademie der Künste und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften äußerte sich Neuner in ähnlicher Weise kritisch: "Wir dürfen in unserer gesamten erzieherischen Arbeit nicht zulassen, daß Einsichten, Normen und Gebote unserer Weltanschauung und Moral sozusagen ein 'ideologischer Überbau' bleiben, unterhalb dessen, davon relativ unabhängig, Bedürfnisse und Interessen einer anderen Qualität das tagtägliche Handeln und Verhalten bestimmen." (2)

W. Lindner, der anläßlich des erwähnten Kongresses das Hauptreferat der DDR-Pädagogen hielt, sieht in der Überzeugungsbi ldung ebenfalls die Hauptaufgabe ideologischer Erziehung. "Es sind die grundlegenden weltanschaulichen und moralischen Überzeugungen des jungen Menschen, in denen die wesentlichen Anforderungen der Gesellschaft zu verhaltensbestimmenden Eigenschaften der Persönlichkeit werden." (3)

1. Wolkow, J. : Zur Frage nach den Kriterien für die Effektivität der ideologisch-erzieherischen Arbeit mit der Jugend, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, a. a. O., S. 136 ff., hier S. 137
2. Neuner, G. : Aus dem Referat des Präsidenten der APW der DDR auf der gemeinsamen Plenartagung der Akademie der Künste und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, in: DLZ-Konsultationen, 2/75, S. 4
3. Lindner, W. : a. a. O., S. 60

DDR-Pädagogen kommen zu einem, auf Grund bestehender ideologischer Dogmatik, einheitlichen Zielkatalog im Rahmen der Herausbildung politisch-ideologischer Grundüberzeugungen.

Schuckmann führt an:

- "- die Überzeugung von der welthistorischen Mission der Arbeiterklasse und ihrer Kampfparteien;
- die Überzeugung von der Gesetzmäßigkeit des Sieges des Sozialismus und der Untergang des Imperialismus;
- die Überzeugung von der historischen und nationalen Mission der Deutschen Demokratischen Republik;
- die Überzeugung von der Notwendigkeit des proletarischen Internationalismus zur Sicherung des sozialistischen Lagers und zur Unterstützung des weltweiten Befreiungskampfes der Völker." (1)

Da sich ideologische Überzeugungen aber nicht als passive Resultate bestimmter Entwicklungsprozesse in den materiellen Lebensverhältnissen ergeben

- Wolkow hat hierauf bereits hingewiesen -, erklärt sich "die große Bedeutung, die einer planmäßigen, systematischen, differenzierten und lebensverbundenen ideologischen Erziehungsarbeit zukommt." (2) Diese müsse auch Kinder in möglichst frühem Alter erfassen, denn es sei eine kleinbürgerliche Auffassung, zu denken, "daß bei Kindern von Ideologie sowieso noch keine Rede sein könne." (3)

Sozialistische Überzeugungen spiegeln sich nach Meinung sozialistischer Pädagogen in Erkennen, Werten und Handeln der Persönlichkeit wider.

1. Schuckmann, D.: Über den Beitrag des Literaturunterrichts zur politisch-ideologischen und ästhetischen Bildung und Erziehung der Schüler (6 Aufsätze), Diss. phil., Rostock 1969, S. 3 f.
2. Wöhner, G.: Funktion und Einsatz von Unterrichtsmitteln bei der ideologischen Erziehung, in: Pädagogik, 30. Jg. 1975, Heft 11, S. 1039 ff., hier S. 1039
3. Ulbricht, L.: Machen wir unsere Kinder immun gegen die bürgerliche Ideologie, in: Neuer Weg, 10. Jg. 1958, 2. Aprilheft, S. 694 ff., hier S. 695

Im Zusammenhang mit der Vermittlung von Kenntnissen und Erkenntnissen wird von sozialistischen Pädagogen häufig die Forderung Lenins zitiert, nicht nur den Kommunismus zu studieren. "Es wäre irrig, zu glauben, daß es genüge, sich die kommunistischen Lösungen, die Schlußfolgerungen der kommunistischen Wissenschaft anzueignen, ohne sich jene Summe von Kenntnissen anzueignen, deren Ergebnis der Kommunismus selbst ist." (1) Kenntnisse und Erkenntnisse können nach sozialistischer Auffassung aber nicht ideologiefrei sein.

H. Stolz weist eindringlich darauf hin, daß Wissen und Erfahrungen eine Einheit bilden müssen, wenn überzeugte sozialistische Persönlichkeiten entstehen sollen. Es dürfe die Wirklichkeit nicht "einseitig, positiv überfärbt dargestellt werden", ebenso sei zu vermeiden, daß "politisch schwarz-weiß gemalt" (2) werde, da sonst sich im Jugendlichen ein Widerspruch zwischen angeeignetem Wissen und Erfahrung entspre.

Der Forderung von Stolz, nicht "schwarz-weiß" zu malen, widersprechen in der Realität die sozialistischen Erziehungsgrundsätze wie: Herausbildung eines festen Klassenstandpunktes, eines festen Freund-Feind-Bildes, parteiliches Werten und Handeln. All diese Grundsätze lassen sich nur realisieren, wenn man zu einer "Schwarz-Weiß-Malerei" greift.

Sozialistische Persönlichkeiten sollen sich nicht nur durch ideologische Kenntnisse und Erkenntnisse auszeichnen, sondern auch durch klassenbewußtes Werten. "Wir halten das ideologische Werten für ein methodisches Zentralproblem sozialistischer Erziehung." (3)

-
1. Lenin, W. I.: Die Aufgabe der Jugendverbände, in: Lenin: Über Bildungspolitik und Pädagogik, Band II, a. a. O., S. 139
 2. Stolz, H.: Zur Dialektik von Wissen und Erfahrungen bei der Herausbildung sozialistischer Überzeugungen und Einstellungen, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, a. a. O., S. 102 ff., hier S. 102
 3. Militzer, H.: Ideologisches Werten und seine erzieherische Wirkung im Fachunterricht der Oberstufe, in: Pädagogik, 29. Jg. 1974, Heft 5, S. 423 ff., hier S. 423

Militzer differenziert drei unterschiedliche Urteilsarten: (1)

1. das wissenschaftliche Sachurteil
z. B.: Alle Geschichte ist eine Geschichte von Klassenkämpfen (Aussagekomponente).
2. das ideologisch-theoretische Werturteil
z. B.: Als Angehöriger der Arbeiterklasse bejahe ich die Diktatur des Proletariats (Bewertungskomponente).
3. das ideologisch-moralische Urteil
z. B.: Zur Stärkung unseres Staates bin ich bereit, Soldat auf Zeit in der Nationalen Volksarmee zu werden (Bekennniskomponente).

Anzustreben ist nach Militzer die Erreichung des ideologisch-moralischen Werturteils mit seiner Bekennniskomponente bei möglichst vielen sozialistischen Persönlichkeiten.

Als dritter Bereich in der ideologischen Erziehung gilt nach Erkennen und Werten das sozialistische Handeln.

Sozialistische Persönlichkeiten sollen ihre Überzeugungen in die Tat umsetzen, ihre ganze Kraft für den Sieg des Sozialismus einsetzen.

Lenin schreibt: "Nach welchen Kennzeichen haben wir das reale (Sinnen und Trachten) realer Persönlichkeiten zu beurteilen: Es versteht sich, daß es nur ein solches Kennzeichen geben kann: die Handlung der Persönlichkeit." (2)

Wolkow macht sich im weiteren Gedanken, welche Bewertungskriterien für die Effektivität der ideologischen Erziehung im Handlungsbereich gelten könnten. Er arbeitet folgende Bereiche heraus: (3)

-
1. Vgl.: ebenda, S. 424
 2. Lenin, W. I.: Werke, Band 18, Berlin (Ost) S. 579; zitiert nach: Wolkow, E.: a. a. O., S. 139
 3. Vgl.: Wolkow, J.: a. a. O., S. 139

1. Arbeitsaktivität
2. Schöpferische Aktivität, die über den Rahmen der unmittelbaren Arbeitsverpflichtung hinausgeht (Rationalisatorentätigkeit u. a.)
3. Arbeitsvorbereitende Aktivität (Lernen in der Schule)
4. Sozialpolitische Aktivität (Teilnahme an politischen Aktionen)
5. Militärpatriotische Aktivität
6. Aktivität im Bereich der Schaffung und Verbreitung der Werte der Geisteskultur.

Ziel der ideologischen Erziehung ist der klassenbewußte, parteilich wertende und handelnde Mensch, der sozialistische Aktivist, wie er in den Lesebüchern, die an späterer Stelle zu analysieren sein werden, in Reinform dargestellt ist.

1.4.4.4 Wirksamkeit der ideologischen Erziehung

Die Frage nach der Wirksamkeit der ideologischen Erziehung kann im Rahmen dieser Arbeit aus zwei Gründen nicht fundiert analysiert werden: Zum ersten setzt die Thematik der Arbeit einen anderen Schwerpunkt; zum zweiten ist es, wie jeder weiß, der sich mit der DDR-Jugendforschung beschäftigt, sehr schwer, wenn nicht gar unmöglich, an aufschlußreiche, außerhalb der Parteiwünsche liegende Informationen heranzukommen. Es bleibt die berechnete Frage, warum gerade im Bereich der Jugendforschung nur wenig und wenn, dann nur "Linientreues" veröffentlicht wird. Der Schluß der geringen Wirksamkeit der ideologischen Erziehung drängt sich auf. Jugendforschung stellt eine marxistisch-parteiliche Wissenschaft dar und unterliegt deshalb den gesellschaftlichen Interessen. Schäfer kommt zu dem Schluß: "Die häufig recht einseitige Präsentation und Interpretation der empirischen Daten im Sinne der geforderten 'Parteilichkeit' läßt es zudem angeraten erscheinen, den angebe-

nen absoluten und prozentualen Werten mit Mißtrauen zu begegnen und dem gegenüber in erster Linie nach den dahinter erkennbaren sozial-strukturellen Tendenzen zu fragen." (1)

Wenn im folgenden einig es Zahlenmaterial zur Analyse der Fragen nach der Wirksamkeit der ideologischen Erziehung herangezogen wird, so bin ich mir durchaus der grundlegenden Problematik bewußt, inwieweit über Erziehungs-wirksamkeit quantifizierende Aussagen gemacht werden können.

DDR-Autoren geben mitunter in offiziell genehmigten Publikationen Einblick in die Problematik der Wirksamkeit der ideologischen Erziehung, so z. B. H. Stolz in einer Untersuchung in den Klassen 7 - 10, bei der 40 Prozent der befragten Schüler erklärten, öfter ideologische Fragen zu haben, die sie selber nicht lösen könnten, was bei Jungen häufiger anzutreffen war als bei Mädchen. (2) "Hieraus erklären sich bestimmte Schwierigkeiten, die es bei der Führung älterer Schüler, vor allem bei den Jungen gibt." (3) Stolz hat weiterhin "unzureichend handhabbares Wissen zu gesellschaftlichen Problemen" (4) festgestellt.

Militzer beruft sich auf eine Untersuchung Klimpels, die erwies, daß bei Schülern der Unterstufe weitgehend Übereinstimmung zwischen Wort und Tat bestehe. Bei älteren Schülern wird festgestellt: "Erscheinungen des Widerspruchs zwischen Wort und Tat sowie die Fähigkeit zur Tarnung der eigenen Ansichten treten stärker auf, ebenso eventuelle Doppelzüngigkeit oder ... 'verbalistischer Opportunismus' "(5). Solche Phaenomene der "Persönlichkeitsspaltung" werden aber als entwicklungsbedingt deklariert und dies in einer Altersstufe, in der gewöhnlich ein ethischer Rigorismus vorherrscht.

Schäfer weist zu Recht darauf hin, nicht von der Jugend der DDR in pauschaler Weise zu sprechen. (6) Es seien, so Schäfer, weiter die häufig aufreten-

1. Schäfer, H. P.: a. a. O., S. 169 f.

2. Vgl.: Stolz, H.: a. a. O., S. 105

3. ebenda

4. ebenda

5. Militzer, H.: a. a. O., S. 425

6. Vgl.: Schäfer, H. P.: a. a. O., S. 169 f.

den Suggestivfragen als einstellungsverfälschendes Element zu beachten. Er fand bei der Auswertung von Befragungen im Bereich der Wirksamkeit ideologischer Erziehung interessante Ergebnisse. So waren im Jahre 1967 von den Befragten "Jungen Neuerern", die als Schrittmacher des sozialistischen Fortschritts angesehen werden, nur 57 Prozent vom Sieg des Sozialismus im Weltmaßstab überzeugt.

Schäfers Auswertungen zur politischen Informiertheit und Interessiertheit der Jugendlichen ergaben, "daß die Politik im Interesse der Jugendlichen nicht die Rolle spielt, wie aufgrund der allgegenwärtigen politischen Propaganda, der politisch ideologischen Erziehung in der Schule und der politischen Mobilisierung in der Pionier- und FDJ-Organisation erwartet werden könnte." (1)

Die Auswertung einer nur teilweise veröffentlichten Freizeitstudie des ZIJ (Zentralinstitut für Jugendforschung) läßt nach Schäfer die Vermutung zu, "daß die politisch-gesellschaftliche Tätigkeit mit steigendem Bildungsniveau abnimmt." (2) Länge der Ausbildungszeit und erworbenes Bildungsniveau stehen aber mit politischer Informiertheit und politischem Interesse in positivem Zusammenhang. "Dagegen zeigten die Studenten eine kritischere Distanz gegenüber der DDR als die Schüler der Abiturstufe." (3)

Wenngleich diese Feststellungen auf Grund des nur bedingt zugänglichen Materials keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben können, lassen sie die Wirksamkeit der ideologischen Erziehung, soweit dies quantifizierbar ist, in einem anderen als dem offiziellen Licht erscheinen. Die Verinnerlichung des sozialistischen Wert- und Normensystems scheint nicht das gewünschte Ausmaß zu erreichen.

Die Konfliktlösung zwischen individuellen Ansprüchen und gesellschaftlichen Normen wird, dem sozialistischen Erziehungsverständnis entsprechend, zu einem methodisch-technischen Problem herabgespielt. Die Herausbildung sozia-

1. ebenda, S. 178

2. ebenda, S. 182

3. ebenda, S. 184

listischen Bewußtseins, sozialistischer Überzeugungen und Verhaltensweisen gelten als prinzipiell beliebig steuerbar, d. h. manipulierbar. Die Wirklichkeit erweist sich aber etwas anders, als die theoretische Konzeption. "Umso schlimmer für die Wirklichkeit."

1.4.5 Sozialistischer Humanismus

"Ist der Marxismus ein Humanismus?"⁽¹⁾ Diese Frage, die Mordstein zum Titel eines seiner Werke gewählt hat, berührt den zentralen Punkt der Ideologie.

Marx selbst bezeichnet den Standpunkt seiner Frühschriften als Ausdruck eines realen Humanismus, den er den sog. utopischen, weil angeblich die Gesellschaft nicht reflektierenden Humanismen entgegensetzt.

Die Begriffe realer und sozialistischer Humanismus werden heute in der sozialistischen Literatur synonym verwendet. Ebenso wird vom sozialistischen Humanismus als dem wahren oder einzig wahren Humanismus gesprochen.

Das Attribut "humanistisch" wird nur den Bereichen der Geistesgeschichte zuerkannt, die sich, unter Vernachlässigung der eigentlichen Intention, verfälschend mit dem Schema des Marxismus-Leninismus in Beziehung bringen lassen. So wird die humanistische Tradition dort, wo es passend erscheint, zur Rechtfertigung des sozialistischen Humanismus herangezogen, wird aber nur als dessen Vorstufe angesehen. "Die Schaffung einer echten Gemeinschaft menschlichen Zusammenlebens ist ein altes humanistisches Ideal. Goethe forderte: 'Edel sei der Mensch, hilfreich und gut'. Die bürgerliche Revolution verkündete die Losung von der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit der Menschen. Christliche Humanisten ermahnten dazu, den Nächsten wie sich selbst zu lieben. Aber all diese Träume von einem wahrhaft menschlichen Zusammenleben scheiterten in der Vergangenheit an der gesellschaftlichen Rea-

1. Mordstein, F.: Ist der Marxismus ein Humanismus?, a. a. O.

lität, an den Besitz- und Herrschaftsverhältnissen der Ausbeuterklasse." (1)
Weiter behauptet Ulbricht: "Die sozialistische Menschengemeinschaft, die wir Schritt um Schritt verwirklichen, geht weit über das alte humanistische Ideal hinaus." (2)

Die Visionen des sozialistischen Humanismus basieren auf der These von Marx von der Aufhebung der Selbstentfremdung des Menschen durch das Ändern der gesellschaftlichen, i. e. ökonomischen Verhältnisse. Das Ändern der Umstände, die nach dieser Lehre den Menschen bilden, in menschliche Umstände führe selbstlaufend zu einer humanen Gesellschaft.

Daß vor allem der frühe Marx der klassisch-humanistischen Tradition nahestand, ist unbestritten, ebenso sein leidenschaftlicher Einsatz für mehr Humanität. Auch Mordstein spricht in diesem Sinne: "An dem unmittelbar humanistischen Ansatz seiner Gedankenwelt kann kaum gezweifelt werden, an seinem überzeugten Eintreten für die Ermöglichung eines reicheren, größeren Menschentums." (3)

Zum gleichen Schluß kommt A. v. Martin: "Die Forderung einer Emanzipation des arbeitenden Menschen von solchen Lebensbedingungen /gemeint sind Selbstentfremdung und Ausbeutung; R. M./ war eine Forderung der rechtverstandenen Humanität." (4) A. v. Martin sieht die Marx'sche Gegenposition zum selbstgefälligen Bildungsbürgertum als realistisch an, "... und es war nicht zu verwundern, wenn sie revolutionäre Formen annahm." (5)

-
1. Ulbricht, W.: Unser guter Weg zur sozialistischen Menschengemeinschaft. Auszug aus der Rede des Ersten Sekretärs des ZK der SED auf dem Kongreß der Nationalen Front des demokratischen Deutschlands am 22. 3. 1969, in: Das System der sozialistischen Gesellschafts- und Staatsordnung in der Deutschen Demokratischen Republik. Dokumente; herausgegeben von der Deutschen Akademie für Staats- und Rechtswissenschaft "Walter Ulbricht", Berlin (Ost) 1969, S. 232 ff., hier S. 244
 2. ebenda, S. 245
 3. Mordstein, F.: Ist der Marxismus ein Humanismus?, a. a. O., S. 89
 4. Martin, v. A.: Humanität als Problem der Gegenwart, in: Schwarz, R. (Hg.): Menschliche Existenz und moderne Welt. Ein internationales Symposium zum Selbstverständnis des heutigen Menschen, Teil I (BILDUNG/KULTUR EXISTENZ, hg. von Schwarz, R., Band 2), Berlin 1967, S. 33ff., hier S. 43 f.
 5. ebenda, S. 43

Die Marx'sche Ausgangsposition, als Entrüstung über soziale Verhältnisse in der Zeit der industriellen Revolution verstanden, ist menschlich verständlich und nachvollziehbar, rechtfertigt aber nicht, darüber Wege und Mittel zur Erreichung des Zieles seiner Lehre aus den Augen zu lassen. Das allgemeine menschliche Anliegen kann nicht, was einige Eklektizisten tun, von der geschlossenen Lehre des Marxismus losgelöst werden, nach dem Motto: seine Kritik ist berechtigt, über die Lösung läßt sich streiten. Damit hört der Marxismus auf, Marxismus zu sein.

Für Marx ist Humanismus ein gesellschaftliches Problem. Wenngleich es unbestritten ist, daß jeweilige gesellschaftliche Verhältnisse sich fördernd oder hemmend auf die Verwirklichung humanistischer Zielvorstellungen auswirken können, ist es doch elementare Voraussetzung, Humanismus vom Individuum aus zu denken. Das Mühen um Selbstverkommenung kann dem Menschen durch keine Gesellschaft abgenommen werden. Keine noch so optimale Gesellschaft kann die Selbstbesinnung und die Selbstverantwortung des einzelnen übernehmen oder aufheben. Wer dies glaubt, hängt einer Utopie nach, wer es trotzdem versucht, setzt das Interesse an einer Ideologie über die ontische Realität.

Das Marx'sche Denken des Menschen von der Gesellschaft her führt letztlich zu einem kollektiven "Humanismus", wie ihn die sozialistische Ideologie propagiert. "Die Erziehung der Schüler zum Kollektivgeist ist eng mit der Entwicklung des Gefühls des Humanismus verbunden." (1)

Kollektiver "Humanismus" stellt einen Widerspruch in sich dar, da "wertentscheidende Gesinnung" (2) auf der Entscheidungsmächtigkeit des Individuums beruht. Wertentscheidungen müssen von ihm getragen und verantwortet werden. Kollektiver "Humanismus" will die massenhafte Schaffung sozialistischen Bewußtseins und massenhafte Verinnerlichung sozialistischer Moral als Ausdruck

1. Boldyrew, N. / Gontscharow, N. / et al.: Pädagogik, a. a. O., S. 267

2. Schwarz, R.: Humanismus und Humanitätsidee in der modernen Welt, a. a. O., S. 8

eines sozialistischen Humanismus über ein bestimmtes ökonomisches Arrangement der Gesellschaft erreichen. Wer das will, muß den Menschen als durchgehend berechenbares Wesen begreifen. So schreibt Kairow: "Die Fragen zur Erziehung der jüngeren Schüler im Geiste des sozialistischen Humanismus werden in einem Labor des wissenschaftlichen Forschungsinstituts für allgemeine Erziehungsprobleme der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR ausgearbeitet." (1)

Hinter dieser "Labormentalität" steht die Auffassung von der Produktionsmöglichkeit des neuen sozialistischen "humanistischen" Menschentypus, wie sie an früherer Stelle bereits dargelegt wurde. Menschlichkeit läßt sich aber nicht produzieren, sie ist ureigenste Aufgabe des um seine Unvollständigkeit wissenden, aber um Vollkommenheit sich mühenden Menschen.

"Aus dem bewußten Ernstnehmen der eigenen Begrenztheit, der eigenen Ohnmacht erwächst die Kraft zur Menschlichkeit." (2) Gerade diese Einsicht in die Beschränktheit des Menschen fehlt dem hybriden marxistischen Menschenbild.

Ein unabdingbares Signum der wahren Humanitätsidee ist die Freiheit der Persönlichkeit. Freiheit muß hier weiter verstanden werden als nur politische Freiheit. Sie umfaßt auch die freie Wahl der Werte und die sittliche Entscheidung. Diese Freiheit vermag eine dogmatische, für alle verpflichtend geltende Ideologie nicht zu geben.

So wie die Humanitätsidee nicht einer bestimmten geistesgeschichtlichen Epoche zugeschrieben werden kann, kann sie auch nicht von irgendwelchen Wertssystemen ausschließlich beansprucht werden. Sie bedarf als existenznotwendiger Grundlage eines Freiraums des Geistes, den gerade Ideologien auf Grund ihres Dogmatismus nicht gewähren.

1. Kairow, I.: Erfahrungen bei der Erziehung jüngerer Schüler zur sozialistischen Humanität, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, a. a. O., S. 177 ff., hier S. 179
2. Mordstein, F.: Ist der Marxismus ein Humanismus?, a. a. O., S. 49

Mordstein formuliert einen weiteren Aspekt, der dem Marxismus das Attribut "humanistisch" aberkennt,

Im Marxismus haben die Klasseninteressen unbedingten Vorrang gegenüber den "persongebundenen, auf die Person im Mitmenschen ausgerichteten ethischen Maximen." (1) Nicht die ontische Gegebenheit macht den anderen zum Mitmenschen, sondern seine sozialistische Klassenzugehörigkeit. Der Mitmensch wird gesehen als Mitkämpfer für den Sieg des Sozialismus gegen einen Feind, der als Repräsentant einer anderen Wert- und Gesellschaftsordnung kein Mitleid, sondern nur Haß verdient.

Wenn Schwarz als eines der grundlegenden Momente für die Erziehung zur Menschlichkeit eine "liebende Haltung, die liebt, ohne zu wägen und ohne zu fragen" (2) hervorhebt, betonen DDR-Pädagogen: "Nur der kann im Klassenkampf bestehen, der den Klassenbruder liebt und den Klassenfeind haßt." (3)

Wenn auch zugestanden wird, daß es noch nicht gelungen sei, dieses klassenmäßige Freund-Feindbild auch dem letzten Jugendlichen zu vermitteln, wird doch alle Kraft für die Erreichung dieses Zieles eingesetzt. Erziehung zum Haß gegen die Klassenfeinde ist "auch ein Anliegen der sozialistischen Schule." (4)

Kriterium zur Unterscheidung in gut und böse, was Klassenfeind und Klassenfreund ausmacht, ist nach Lenin darin zu sehen, daß gut ist, was dem Kommunismus nützt. "Dieser moralische Primat ist der Inbegriff der Sittlichkeit im Sinne des sozialistischen Humanismus, wie ihn die Kommunisten verstehen." (5)

1. ebenda, S. 85

2. Schwarz, R.: Humanismus und Humanitätsidee in der modernen Welt, a. a. O., S. 40

3. Birkner, S.: Die Herausbildung eines klassenmäßigen Freund-Feind-Bildes der Schüler - wesentliche Aufgabe ihrer Erziehung zur Bereitschaft und Fähigkeit zum Schutz des Sozialismus, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, a. a. O., S. 222 ff., hier S. 224

4. ebenda, S. 226

5. Möbus, G.: Psychagogie und Pädagogik des Kommunismus, a. a. O., S. 64

Solche Grundeinstellung richtet sich aber "gegen die sittliche Entscheidung als Recht und Leistung des selbständigen Individuums." (1)

Die kurze Reflexion über die Humanismusfrage kann nur andeutungsweise die Problematik aufzeigen und nicht alle Aspekte erfassen. Sie versucht, nur eine Klarheit der Position für die weitere Arbeit zu schaffen.

1. ebenda, S. 66

2. DIE ROLLE DER LITERATUR IN DER IDEOLOGISCHEN KÄMPFUNG UND ERZIEHUNG

2.1 Kultur im Dienst des Sozialismus

Das Problemfeld der kulturellen Revolution ist ein weites, das die gesamte Gesellschaft betreffen wird. Die kulturelle Revolution ist ein Prozess, der die gesamte Gesellschaft betreffen wird. Die kulturelle Revolution ist ein Prozess, der die gesamte Gesellschaft betreffen wird. Die kulturelle Revolution ist ein Prozess, der die gesamte Gesellschaft betreffen wird.

Der sozialistische Kulturbegriff ist ein Prozess, der die gesamte Gesellschaft betreffen wird. Der sozialistische Kulturbegriff ist ein Prozess, der die gesamte Gesellschaft betreffen wird. Der sozialistische Kulturbegriff ist ein Prozess, der die gesamte Gesellschaft betreffen wird.

Der Ausgangspunkt ist für Marx, die Entwicklung der Produktion. Die Entwicklung der Produktion ist ein Prozess, der die gesamte Gesellschaft betreffen wird. Die Entwicklung der Produktion ist ein Prozess, der die gesamte Gesellschaft betreffen wird. Die Entwicklung der Produktion ist ein Prozess, der die gesamte Gesellschaft betreffen wird.

Im Rahmen der kulturellen Revolution ist ein Prozess, der die gesamte Gesellschaft betreffen wird. Im Rahmen der kulturellen Revolution ist ein Prozess, der die gesamte Gesellschaft betreffen wird. Im Rahmen der kulturellen Revolution ist ein Prozess, der die gesamte Gesellschaft betreffen wird.

1. Kautsky, M.: Die Sozialistische Revolution, Leipzig, 1921, S. 267.
2. Marx, K., Engels, F.: Die deutsche Ideologie, in Marx, K., Engels, F.: Werke (MEW), Band 3, S. 2, S. 67 f.

wahl die ökonomische, politische als auch kulturelle Revolution. Wenn auch in vorrevolutionärer Zeit Elemente einer proletarischen Kultur bestünden, so verhindere doch die ökonomisch-politisch herrschende Klasse auch als geistig herrschende Klasse ihren Durchbruch.

Zeichnet sich nach sozialistischer Interpretation die Kultur im Kapitalismus durch ihren elitären Charakter einerseits und den Warencharakter andererseits negativ aus, so seien beide Merkmale in der sozialistischen Kultur endgültig beseitigt. Sozialistische Kultur sei "ein unabdingbares Element der harmonischen Entwicklung aller Seiten und aller Lebensbereiche der Gesellschaft, der Lebensbedingungen der Werktätigen." (1)

Sozialistische Kultur bedeute Kultur der Arbeiterklasse, nicht als Subkultur oder Proletkultur, sondern als von der Arbeiterklasse geprägte und alle Bereiche des Lebens erfassende Kultur. "Die Arbeiterklasse bestimmt, wie im gesellschaftlichen Leben überhaupt, als die führende werktätige Klasse durch den Umgang und die Qualität ihres eigenen kulturellen Fortschritts weitgehend den Grad des allgemeinen kulturellen Fortschritts in unserem Land." (2)

Ist die soziale Revolution der erste Schritt, der zur Machtergreifung durch die Arbeiterklasse führt, so bildet nach sozialistischem Verständnis die Kulturrevolution den zweiten Schritt, um die massenhafte Erzeugung kommunistischen Bewußtseins zu erreichen.

Lenins Theorie der Kulturrevolution und die von ihm geleitete Umsetzung in die Praxis basieren auf den Grundgedanken von Marx, beinhalten aber mit der Rolle der Partei, der in der Kulturrevolution der absolute Führungsanspruch zuerkannt wird, ein neues Element. Lenin sieht in der Kulturrevolution eine allgemeine Gesetzmäßigkeit des sozialistischen Aufbaus. "Dabei ist es wesent-

-
1. Koch, H.: Die Kultur in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft, in: Weimarer Beiträge, 18. Jg. 1972, Heft 10, S. 5 ff., hier S. 5
 2. Hager, K.: in: Koch, H.: ebenda, S. 20

lich, daß dieser Prozeß von der marxistisch-leninistischen Partei und mittels des Systems der sozialistischen Demokratie (sozialistischer Staat, gesellschaftliche Organisationen) bewußt und planmäßig geleitet wird." (1)

Entsprechend dem Stand der gesellschaftlichen Entwicklung werden verschiedene Etappen der Kulturrevolution angesetzt, die dann die Leitlinien der Kulturpolitik markieren.

Die "antifaschistisch-demokratische" Phase (1945 - 1951) sollte die Menschen aus ihren im Imperialismus verhafteten Wertvorstellungen lösen.

"Die eigentliche 'sozialistische Kulturrevolution' wurde 1951 durch eine Zentralisierung der Lenkung der gesamten K. /Kultur; R. M. / eingeleitet." (2)

Nach Errichtung der sozialistischen Grundlagen, vor allem der Schaffung sozialistischer Produktionsverhältnisse, wird die Etappe der Vollendung des Sozialismus angesetzt, die als entwickelte sozialistische Gesellschaft bezeichnet wird. "Die entwickelte sozialistische Gesellschaft ist eine wichtige Etappe bei der Verwirklichung der welthistorischen Mission der Arbeiterklasse. Im Verlaufe ihrer allseitigen Gestaltung entstehen wesentliche Voraussetzungen für den Übergang zum Kommunismus." (3)

K. Hager umschreibt den für die entwickelte sozialistische Gesellschaft gültigen Kulturbegriff. "Wenn wir von Kultur und kulturellen Aufgaben in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft sprechen, so meinen wir nicht irgendein eng begrenztes Gebiet. Es geht uns um die Gesamtheit der Lebensbedingungen, der materiellen und geistigen Werte, Ideen und Kenntnisse, durch deren Aneignung die Menschen in Gemeinschaft mit anderen zu fähigen, gebildeten und überzeugten Erbauern des Sozialismus, zu wahrhaft sozialistischen Persönlichkeiten reifen." (4)

-
1. Dreher, K.: Marxistisch-leninistische Literaturpolitik und Literaturunterricht in der sozialistischen Schule, in: Deutschunterricht, 24. Jg. 1971, Heft 4, S. 200 ff., hier S. 201
 2. Ludz, P.: DDR-Handbuch, Köln 1975, S. 489
 3. Autorenkollektiv: Kleines politisches Wörterbuch, a. a. O., S. 765
 4. Hager, K.: in: Koch, H.: Zur Kulturpolitik der SED, in: Weimarer Beiträge, 18. Jg. 1972, Heft 9, S. 6 ff.

Ziel aller kulturellen Aktivität ist also die sozialistische Persönlichkeit, die sich vor allem durch ideologische Bewußtheit auszeichnet.

Darüber hinaus sollen durch die Kulturrevolution eine Reihe von weiteren persönlichkeits- und gesellschaftsverändernden Merkmalen "erzeugt" werden. Voraussetzung für ihre Entwicklung ist auf der Seite der materiellen Produktion ein hoher materiell-technischer Entwicklungsstand. Durch die wissenschaftlich-technische Revolution soll eine Veränderung der materiellen Basis erreicht werden. Nur wenn ein hoher materiell-technischer Entwicklungsstand erreicht wird, wird eine Verwirklichung der kulturellen Zielvorstellungen für möglich gehalten. "Die Devise lautet: Erhöhung des materiellen und kulturellen Lebensniveaus des Volkes auf der Grundlage eines hohen Entwicklungstempos der sozialistischen Produktion." (1)

Wissenschaftlich-technische Revolution und Kulturrevolution werden als verschiedenartige, doch wechselseitig miteinander verbundene Prozesse betrachtet. "Wenn das Wesen der wissenschaftlich-technischen Revolution in der Entwicklung der materiell-technischen Basis der Gesellschaft besteht, dann äußert sich das Wesen der sozialistischen Kulturrevolution in der Entwicklung der Persönlichkeit mit allen Mitteln der sozialistischen Gesellschaft, nicht nur mit Mitteln der Wissenschaft, sondern auch mit Mitteln der Kunst, der Moral, der marxistisch-leninistischen Philosophie u. a. m." (2)

Sozialistische Kulturrevolution bedeutet:

- alle erhalten Zugang zu den Gütern der Kultur;
- Herausbildung einer sozialistischen Intelligenz;
- alle Schichten des Volkes gewinnen das Niveau einer gebildeten sozialistischen Gesellschaft. (3)

-
1. Koch, H.: Die Kultur in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft, a. a. O., S. 15
 2. Arnoldow, A.: Kultur in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft, in: Weimarer Beiträge, 19. Jg. 1973, Heft 3, S. 10 ff., hier S. 21
 3. Vgl.: Dreher, I.: a. a. O., S. 201

Sozialistische Kulturrevolution soll die aktive, kulturschöpferische Persönlichkeit hervorbringen. Aktivität wird in erster Linie als gesellschaftliche Aktivität verstanden. "Zum wichtigsten Grundzug der Kultur im entwickelten Sozialismus wird immer mehr die gesellschaftliche Aktivität der Persönlichkeit." (1)

Diese Persönlichkeit soll fähig sein "zum Denken in großen geschichtlichen Zusammenhängen, zu hoher persönlicher Verantwortung und zur aktiven Teilnahme an allen gesellschaftlichen Angelegenheiten." (2) Das "Denken in großen geschichtlichen Zusammenhängen" hat vom Standpunkt des Marxismus-Leninismus zu erfolgen.

An anderer Stelle nennt Arnoldow als Hauptziel der sozialistischen Kulturrevolution die Herausbildung einer sozialistischen Persönlichkeit, "die aktiv am kommunistischen Aufbau mitwirkt und alle ihre Talente und Fähigkeiten zum Wohle der ganzen Gesellschaft einsetzt." (3)

Damit ist festgelegt, daß die kulturschöpferische Tätigkeit der Persönlichkeit nicht im Sinne eines freien Kulturschaffens verstanden werden kann, sondern immer als Orientierungslinie die Ideologie des Marxismus-Leninismus zu beachten hat. Unter diesem Gesichtspunkt wird der kulturschöpferischen Tätigkeit ein enger Handlungsrahmen gesetzt. Über Inhalt und Breite des Kulturschaffens gibt es wenig subjektive Entscheidungskompetenz, vielmehr wird von der Partei darüber bestimmt und je nach konkret-historischen Gegebenheiten und Notwendigkeiten Weisung erteilt.

Die Partei tritt als Leiterin des gesamten "kulturellen Fortschritts" auf. "Der tiefere Sinn der führenden Rolle der Partei auf kulturellem Gebiet besteht darin, die zielgerichtete Entwicklung aller Seiten, aller Bereiche des geistigen Lebens in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft zu sichern

1. Arnoldow, A.: a. a. O., S. 12

2. ebenda

3. ebenda, S. 20

und alle Faktoren zur Geltung zu bringen, die ein hohes intellektuelles Niveau der werktätigen Massen garantieren." (1)

Wer sich diesem Kulturdiktat unterwirft, dem ist es dann allerdings möglich, "sein eigenes Leben in harmonischer Einheit mit den kommunistischen Zielen zu gestalten." (2)

Wenn man von der Kulturpolitik der DDR spricht, ist eigentlich die Kulturpolitik der SED gemeint. W. Rossade weist in einer differenzierten und kritischen Analyse der SED-Kulturpolitik nach, daß als Grundanliegen dieser Politik in den letzten 30 Jahren, trotz mancher Modifikationen, trotz mancher sog. "Erleichterungen" für die Kulturschaffenden, letztlich die Konsolidierung und Bewahrung der Macht der Partei anzusehen ist. (3)

Wenn bis vor kurzem von einer "längeren Leine" im kulturpolitischen Bereich der DDR gesprochen wurde, die den Kulturschaffenden in der DDR seit dem VIII. Parteitag der SED ein freieres Arbeiten ermöglicht habe, so darf nicht übersehen werden, daß dadurch die Leine, um bei diesem Vergleich zu bleiben, nicht durchtrennt wurde. Als Beweis für die großzügigere Kulturpolitik der SED nach dem VIII. Parteitag wird häufig Honeckers Feststellung zitiert: "Wenn man von der festen Position des Sozialismus ausgeht, kann es meines Erachtens auf dem Gebiet der Kunst und Literatur keine Tabus geben." (4)

Nicht zu übersehen ist bei dieser sog. "Enttabuisierung", daß als *conditio sine qua non* die feste sozialistische Position bestehen bleibt. Damit erweist sich die Großzügigkeit in der Kulturpolitik als scheinbare. Als Grundtendenz solcher Kulturpolitik erweist sich die "Durchsetzung der Partei-Ideologie in

1. ebenda, S. 11

2. ebenda, S. 22

3. Vgl.: Rossade, W.: Kulturpolitik als Herrschaftsinstrument. Bemerkungen zur Kulturpolitik der SED-Führung, in: Deutschland-Archiv, 10. Jg. 1977, Heft 3, S. 288 ff.

4. Rüß, G. (Hg.): Dokumente zur Kunst-, Literatur- und Kulturpolitik der SED 1971 - 1974, Stuttgart 1976, S. 287

ihren von der Führungsspitze jeweils modifizierten und sanktionierten Gestalt als dominierendes gesellschaftliches Bewußtsein." (1)

Wenn in parteilich legitimierten Publikationen Kritik an der Kulturpolitik in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft geübt wird, darf sie niemals Systemzweifel aufkommen lassen.

So bemängelt beispielsweise H. Koch, der Leiter des Lehrstuhls für marxistisch-leninistische Kultur- und Gesellschaftswissenschaften, in dem bereits erwähnten Artikel, der nach dem VIII. Parteitag verfaßt wurde, die fehlende Unterhaltungskultur in der sozialistischen Gesellschaft. "Vielfältige legitime Bedürfnisse des Publikums nach Unterhaltung, Entspannung können gegenwärtig nicht genügend auf spezifisch sozialistisch-humanistische Weise befriedigt werden." (2) Selbst eine Jahre vorher nicht gekannte Toleranz gegenüber westlichen Modeerscheinungen tritt zu Tage. "Mögen sie /die Menschen in der DDR; R. M./ dann immer noch Beat oder Rock'n Roll für eine Perle musikalischer Schöpfung oder Bluejeans und hautenge Pullover für Kriterien der Modernität halten - sei 's drum." (3).

Solche Zugeständnisse werden so lange gemacht, als die Parteidiktatur nicht in Frage gestellt wird.

Kulturpolitik kommt als Herrschaftsinstrument eine zentrale Bedeutung zu. Aus dieser Einsicht resultiert der Anspruch der absoluten Leitungskompetenz der Partei, den C. J. Danziger im Titel seines autobiographischen Romans erfaßt: "Die Partei hat immer recht." (4)

1. Rossade, W.: a. a. O., S. 289

2. Koch, H.: Die Kultur in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft, a. a. O., S. 32

3. ebenda, S. 33

4. Danziger, C. J.: Die Partei hat immer recht. Autobiographischer Roman, Stuttgart 1976

2.2 Marxistisch-leninistische Literaturkonzeption

2.2.1 Widerspiegelungstheorie in der Literatur

"Die marxistische-leninistische Ästhetik faßt die Kunst als eine besondere Form der Widerspiegelung der Wirklichkeit auf. Dabei stützt sie sich auf die von Lenin entwickelte Widerspiegelungstheorie." (1)

Der Widerspiegelungsvorgang der Wirklichkeit im menschlichen Bewußtsein ist nach marxistisch-leninistischer Interpretation "weder ein einfaches Fotografieren noch ein einfaches Spiegeln" (2), sondern sei als aktiver, dialektischer Prozeß zu verstehen.

"Wer jedoch behaupten wollte, Widerspiegelung bedeute 'platte Nachahmung der Natur', die Kunstwerke müßten deshalb etwas 'über die Widerspiegelung hinaus' enthalten, der ersetzt ein umfassendes wissenschaftliches Studium der Widerspiegelungstheorie durch willkürliches Operieren mit aus dem Zusammenhang gerissenen Bruchstücken." (3)

Die unmittelbaren Spiegelbilder in Form von Wahrnehmungen und Empfindungen stellten nur das Anfangsstadium des Erkenntnisprozesses dar, der auf weiteren Stufen vorwärts schreite "in Richtung auf die absolute Wahrheit." (4) Als Bewertungskriterium im Prozeß der Wahrheitsfindung dient in der sozialistischen Ideologie die gesellschaftliche Praxis. "Die gesellschaftliche Praxis in ihren vielfältigen Formen ist die Grundlage, auf welcher der Abbildungsprozeß im menschlichen Bewußtsein erfolgt. Die Praxis ist auch das letzte und entscheidende Kriterium, das es gestattet, zu prüfen, inwieweit die Abbilder mit dem Abgebildeten übereinstimmen, um sie fortlaufend zu korrigieren und zu präzisieren." (5)

1. Barnasch, H.: Grundlagen der Literaturaneignung, Berlin (Ost) 1974, S. 15 (Hervorhebung im Original)

2. ebenda

3. John, E.: Leninsche Widerspiegelungstheorie und Ästhetik, in: Weimarer Beiträge, 18. Jg. 1972, Heft 1, S. 31 ff., hier S. 35

4. Barnasch, H.: a. a. O., S. 15

5. Autorenkollektiv: Kulturpolitisches Wörterbuch, Berlin (Ost) 1970, S. 10

Auf den ersten Blick scheint die gesellschaftliche Praxis als Bewertungskriterium für die Richtigkeit eines Abbildes haltbar. Fragt man aber nach, wie das Bild von der gesellschaftlichen Praxis zustande kommt, so stößt man auf die Tatsache, daß der angeblich objektive Bewertungsmaßstab seinerseits bereits wieder auf Grund von Abbildern zustande kommt. Damit würde aber Relativismus eine Bewertung unmöglich machen.

Als Ausweg nützt der Marxismus-Leninismus die Behauptung von der wissenschaftlichen Ideologie, mit deren Hilfe eine wissenschaftliche, d. h. objektive Bewertung der gesellschaftlichen Praxis und ihrer nachgeschalteten Prozesse möglich sein soll. Die Bewertung der gesellschaftlichen Praxis aus der Sicht der Arbeiterklasse gilt dabei als die einzig objektive.

Die Partei, als Führerin der Arbeiterklasse, sieht sich berechtigt, Kunstwerke, so auch literarische Werke, die nicht den gewünschten sozialistischen Standpunkt "widerspiegeln", als objektiv unwahr zu bezeichnen, da das vom Künstler entworfene Abbild der Gesellschaft nicht mit dem übereinstimmt, das die Partei von der Praxis der Gesellschaft entworfen hat.

Bis hinein in die 60er Jahre sah sich die marxistische Ästhetik von einer "vulgär-soziologischen Auffassung" (1) bedroht, die Kunst und Klassenideologie gleichsetzte. Eine Reihe von Irrtümern lägen, so der "orthodoxe Marxismus-Leninismus", dieser Richtung zu Grunde, so u. a. "eine mechanistische Interpretation des Verhältnisses von individuellem und gesellschaftlichem Bewußtsein zum gesellschaftlichen Sein." (2)

"Wenn die Kunst nur 'Ausdruck' der Klassenideologie ist, dann müßte in einem gesellschaftlichen Entwicklungsstadium, in dem es keine Klassen und folglich auch keine Klassenideologie mehr gibt, die Existenz von Kunst überhaupt in Zweifel gezogen werden." (3)

1. Naumann, M.: a. a. O., S. 41

2. ebenda

3. ebenda, S. 42

Eine weitere gefährliche Strömung sehen die sozialistischen Kultur- und Literaturtheoretiker in der sog. "gnoseologischen Theorie." (1) Wenn Kunst und Wissenschaft durch ihre Gemeinsamkeit der Widerspiegelungsgebundenheit in gewisser Affinität gesehen werden, so dürfe dies nicht dazu führen, daß die Kunst in Abhängigkeit von der Wissenschaft gerate.

Die "gnoseologische Funktion" wird als berechtigt und notwendig angesehen, ein Übergewicht von dieser Seite mindere aber den Eigenwert der Kunst. "Es ist bekannt, daß in unserer Ästhetik bis weit in die fünfziger Jahre hinein eine rein erkenntnistheoretische, am Modell der Wissenschaft gebildete Betrachtungsweise der Kunst vorherrschte, die deren Strukturen auf den Erkenntnisaspekt reduzierte und damit den Wertungsaspekt völlig negierte." (2)

Wissenschaft und Kunst stellen als Widerspiegelungserscheinungen bestimmte Aneignungsweisen der Wirklichkeit dar, die aber nicht hierarchisch sondern korrelativ zueinander in Beziehung stehen müßten.

Zentrale Bedeutung kommt der Widerspiegelungstheorie im Zusammenhang mit dem Problem des künstlerischen Schaffens, oder, wie es im Terminus der DDR-Theoretiker lautet, "der künstlerischen Produktion" zu.

Das Problem: Autor bzw. Produzent und Wirklichkeit ist einer der neuralgischen Punkte in der sozialistischen Literaturtheorie. "Während der Wissenschaftler im Ergebnis der wissenschaftlichen Forschung alle subjektiven Momente nach Möglichkeit auszuschalten trachtet, ist künstlerisches Schaffen nicht denkbar ohne stärkste Einbeziehung der subjektiven Faktoren ... Die Kunst ist immer sowohl 'Bild' der realen Welt, als auch Selbstbildnis des Künstlers." (3)

Kunst, so definiert Hohmann, "vom Künstler geschaffene Abbilder der Welt", ist wertende "Gestaltung". (4)

1. ebenda, S. 43

2. Hohmann, W.: Die Wertung in der Literatur und das Werten im Literaturunterricht, in: Deutschunterricht, 28. Jg. 1975, Heft 2, S. 76 ff., hier S. 85

3. Barnasch, H.: a. a. O., S. 17

4. Hohmann, W.: a. a. O., S. 76 f.

Das bedeutet, daß neben das gnoseologische ein "axiologisches" (1) Element tritt. Daß die künstlerische Tätigkeit nicht "die objektive Realität schlecht-hin" (2) zum Gegenstand hat, ist einsichtig.

H. Koch beruft für seine Sicht der Kunst Goethe als Beistand: "Die Kunst - Abbild der Welt 'in bezug auf den Menschen'." (3) Mit dem Goethe'schen Zusatz "in bezug auf den Menschen" gewinnt aber die axiologische Komponente nicht an Klarheit. Die Definition Kochs verliert allerdings ihre Vieldeutigkeit, wenn man, was nach sozialistischem Verständnis notwendig ist, die marxistische Anthropologie zu Grunde legt, wonach sich das Bewußtsein des einzelnen entsprechend seinem gesellschaftlichen Sein, i. e. konkret-historischen Klassenbedingungen, entwickelt.

Die verfälschende Einseitigkeit dieser Grundthese wird m. E. an dem Beispiel besonders evident, das Marx in der "Deutschen Ideologie" zum künstlerischen Schaffen gibt. "... Raffael so gut wie jeder andere Künstler war bedingt durch die technischen Fortschritte der Kunst, die vor ihm gemacht wurden, durch die Organisation der Gesellschaft und die Teilung der Arbeit in allen Ländern, mit denen seine Lokalität in Verkehr stand." (4)

Mit dieser Erklärung den Genius Raffael erfassen zu wollen, spricht für die Marx'sche Systemblindheit.

Nach Auffassung sozialistischer Theoretiker unterliegen die subjektiven Bereiche im Schaffensprozeß, die die Sicht des Künstlers von der Welt ausdrücken, deterministisch der gesellschaftlichen Umwelt. Somit wären Raffaels Werke, um das Beispiel noch einmal aufzugreifen, letztlich Ausdruck seines gesellschaftlichen Bewußtseins.

1. Barnasch, H.: a. a. O., S. 17

2. Naumann, M.: a. a. O., S. 45

3. Koch, H.: Marxismus und Ästhetik, Berlin (Ost) 1961, S. 219

4. Marx, K./Engels, F.: Die deutsche Ideologie, in: Marx/Engels-Werke (MEW), Band 3, a. a. O., S. 378

Die im Marxismus-Leninismus vielgepriesene Aktivität des einzelnen sinkt ab zur Scheinaktivität.

"Aber in der Beurteilung gerade dieser subjektiven Faktoren scheidet sich unsere dialektisch-materialistische Auffassung des künstlerischen Schaffens grundsätzlich von allen idealistischen Irrmeinungen, die so gern von einer Autonomie der 'freien' Künstlerpersönlichkeit reden." (1)

Sicher schafft kein Künstler "ex nihilo" (2), aber die angebliche gesellschaftliche Determiniertheit des künstlerischen Denkens, Fühlens und Handelns, die den Widerspiegelungsprozeß bestimmen, simplifiziert den künstlerischen Schaffensprozeß.

Fragwürdig bleibt im Rahmen der Widerspiegelungstheorie noch ein weiterer Aspekt: Wenn nach dem "Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse" die gesellschaftliche Praxis die angeblich bestmögliche Grundlage für den künstlerischen Widerspiegelungsprozeß bietet und wenn weiter der subjektive Faktor im Widerspiegelungsprozeß gesellschaftlich bestimmt ist, so fehlt die Erklärung dafür, warum z. B. Schriftsteller in sozialistischen Gesellschaften nicht systemkonform schreiben. Als Angehörige einer angeblich geschichtlich aufsteigenden Klasse dürfte dies nicht der Fall sein, denn nur geschichtlich zum Untergang verurteilte Klassen, so die sozialistischen Theoretiker, versuchen ihren Klassenuntergang zu verfälschen und zu verschleiern.

Die Problematik ist in ihrer Struktur identisch mit der an früherer Stelle angesprochenen Kriminalitätsdiskussion in der DDR und wird auch mit dem gleichen Alibi gelöst, indem man nicht systemkonformen Schriftstellern ein revisionistisches Bewußtsein anhängt.

Die Frage auf die Weise zu lösen, daß der Mensch nicht das Produkt der gesellschaftlichen Verhältnisse ist, würde den Marxismus-Leninismus an seiner Basis treffen.

1. Barnasch, H.: a. a. O., S. 20

2. Naumann, M.: a. a. O., S. 40

2.2.2 Einheit von Ästhetik und Ideologie (sozialistischer Realismus)

Mit dem Gestaltungsprinzip des sozialistischen Realismus stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Ästhetik und Ideologie. Diese Problematik bildet unter Fortführung in die Bereiche der ästhetischen und ideologischen Erziehung den Kernbereich dieser Arbeit.

"Im erbitterten ideologischen Klassenkampf der letzten Jahre mußten vor allem die ideellen Fundamente der sozialistischen Kunst, der Methode des sozialistischen Realismus verteidigt werden." (1)

Der sozialistische Realismus – der Terminus taucht erstmalig 1934 auf dem Ersten Unionskongreß der sowjetischen Schriftsteller auf – sieht seine historischen Wurzeln im Klassenkampf des revolutionären Proletariats.

Der Begriff sozialistischer Realismus wird heute in der DDR synonym mit dem der sozialistischen Kunst gebraucht. Letzterer entstammt der Diskussion der nach-stalinistischen Ära und ihm liegt die Überlegung zugrunde, ob man den durch die stalinistische Kunst- und Literaturperiode strapazierten Begriff des sozialistischen Realismus noch weiterverwenden solle.

In der Behauptung, der sozialistische Realismus sei lediglich der unmittelbare Nachfolger des Realismus, sehen marxistisch-leninistische Kulturtheoretiker eine unzulässige Einengung des Problems. Man dürfe "das Wort 'Realismus' in dem Begriff 'sozialistischer Realismus' nicht schlechthin identifizieren mit dem Realismus als einer Schaffensmethode und ihm lediglich die Bestimmung 'sozialistisch' hinzufügen als Bestimmung des Ideengehalts der heutigen Literatur." (2) Sozialistischer Realismus sei als etwas in sich Einheitliches aufzufassen, "das das ideologische und ästhetische Wesen der neuen Methode kenn-

1. Kulewsky, W.: Zum ästhetischen Wesen des sozialistischen Realismus, in: Weimarer Beiträge, 18. Jg. 1972, Heft 7, S. 146 ff., hier S. 146

2. ebenda, S. 152

zeichnet." (1) Durch das einfache Aufsetzen der sozialistischen Ideologie auf den Realismus entstehe noch kein sozialistischer Realismus.

Die historischen Wurzeln des Realismus verfolgen die sozialistischen Kulturtheoretiker bis in die Zeit der Renaissance. Dort erhielt "die realistische Abbildung der Wirklichkeit einen machtvollen, die Literatur geradezu revolutionierenden Aufschwung. Man kann sagen, sie setzte sich in jener Epoche mit gesellschaftlich-historischer Notwendigkeit durch und wurde seitdem die bedeutendste künstlerische Methode der gesamten Kunstentwicklung." (2) Von dieser Epoche wird als von der Zeit des klassischen Realismus gesprochen.

Der kritische Realismus wird als Zwischenglied zwischen klassischem und sozialistischem Realismus angesehen. Gerade vom kritischen Realismus gelte es den sozialistischen Realismus abzugrenzen, wenngleich es nicht zu übersehen sei, daß der sozialistische Realismus das Positive des kritischen Realismus im eigentlichen Sinne des Wortes aufgehoben habe. Übergänge zum sozialistischen Realismus werden dort gesehen, wo die weltanschauliche Grundhaltung eines Autors eine nur kritische Abbildung der Wirklichkeit übersteigt und die geschichtlichen Bewegungen und Notwendigkeiten erkennt.

Auf dem Ersten Sowjetischen Schriftstellerkongreß wurde von einer neuen Methode gesprochen, die vom Schriftsteller eine "wahrheitsgetreue, historisch konkrete Widerspiegelung der Wirklichkeit in ihrer revolutionären Entwicklung" (3) fordert.

In der falschen Interpretation dieser Definition sieht Koleski den Grund für die zeitweise Verfälschung des sozialistischen Realismus. Daraus dürfte nicht das Postulat eines primitiven Naturalismus abgeleitet werden, wie dies zeit-

1. ebenda

2. Barnasch, H.: a. a. O., S. 34

3. Unionskongreß der sowjetischen Schriftsteller. Sonderbeilage zu: Sowjetwissenschaft - Kunst und Kultur. Ostberlin, Nr. 7/1959, S. 35; zitiert nach: Rühle, J.: Die Sprache des sozialistischen Realismus, in: Moser, H. (Hg.): Das Aueler Protokoll. Deutsche Sprache im Spannungsfeld zwischen Ost und West, Band I, Düsseldorf 1964, S. 127

weise unter Verkenennung der Formoffenheit des sozialistischen Realismus geschehen sei. Die Abbildung der Wirklichkeit sei kein Garant für die Wahrheit, erst die objektive, die gesellschaftlichen Zusammenhänge erkennende und verarbeitende Bewußtseinshaltung des Autors ermögliche eine "wahrheitsgetreue" Wiedergabe der Wirklichkeit.

Als Grundthese gelte, "daß Realismus nicht primär eine Frage der Form ist." (1) Wer den formalen Aspekt zu sehr betone, laufe Gefahr, Formalist zu sein.

Die "wirkungsästhetische Strategie" des Autors ist dem Ziel unterzuordnen: "die Wirklichkeit erkennbar und dadurch beherrschbar" (2) zu machen. "Sie /die wirkungsästhetische Strategie; R. M. / kann mit den Mitteln der Dokumentation, des Phantastischen, des Märchens, der Parabel, des Symbols, der Allegorie arbeiten, und mit Mitteln, die Erstaunen, Neugierde, Verwunderung, Befremdung erregen, sogar mit solchen, die ungewohnte Effekte hervorrufen und Schocks versetzen; Entscheidend ist der Inhalt, der zur Wirkung gebracht werden soll." (3)

Nach sozialistischem Verständnis ist m. E. der Zusatz zu lesen als "Entscheidend ist, ob der Inhalt von der marxistisch-leninistischen Ideologie her zur Wirkung gebracht wird".

B. Brecht fordert: "Alles Formale, was uns hindert, der sozialen Kausalität auf den Grund zu kommen, muß weg; alles Formale, was uns verhilft, der sozialen Kausalität auf den Grund zu kommen, muß her." (4)

1. Pracht, E. / Naumann, M. / et al.: Zur Theorie des sozialistischen Realismus, in: Weimarer Beiträge, 13. Jg. 1967, Heft 4, S. 536 ff., hier S. 540

2. Naumann, M.: a. a. O., S. 75

3. ebenda

4. Brecht, B.: Schriften zur Literatur und Kunst, Band 2, S. 13; zitiert nach: Naumann, M.: a. a. O., S. 76

Mühlberg/Pracht sehen in dem einseitig auf eine bestimmte Formvorstellung festgelegten sozialistischen Realismus "Enge statt Weite, Sterilität statt Produktivität." (1)

Wenn die Form keine wesentliche Bestimmungsgröße des sozialistischen Realismus darstellt, so muß gefragt werden, was seinen wesentlichen Aspekt bildet.

Das kulturpolitische Wörterbuch der DDR definiert sozialistischen Realismus als ein "sich dynamisch entwickelndes und vervollkommnendes System objektiv begründeter, historisch-konkreter Prinzipien, Verfahren und Zielsetzungen der künstlerischen Aneignung der Wirklichkeit vom Standpunkt der revolutionären Arbeiterklasse und der sozialistischen Gesellschaft." (2)

Zwei Aspekte sind m. E. bei dieser Definition wesentlich: erstens die Auffassung vom sozialistischen Realismus als Aneignungsprozeß entsprechend der Widerspiegelungstheorie und zweitens die absolute Verbindlichkeit der marxistisch-leninistischen Ideologie im Bereich der Ästhetik.

Jener zweite Aspekt ist es, der das Wesenhafte des sozialistischen Realismus ausmacht. "Die Theorie des sozialistischen Realismus als Kunstprogrammatische hat sowohl die weltanschaulichen, ideologisch-politischen als auch die spezifisch ästhetischen Aspekte zu beachten. Fragen der Parteilichkeit, der ideologischen Standortbestimmung des sozialistischen Künstlers, das Verhältnis von wissenschaftlicher Weltanschauung und der künstlerischen Methode des sozialistischen Realismus usw. erfordern ein besonderes Augenmerk." (3)

Für den sozialistischen Schriftsteller kann literarisches Schaffen keine, wie es westdeutschen Schriftstellern vorgeworfen wird, "ideologieindifferente Sprachkunst" sein. Realistisch Schreiben bedeutet nach B. Brecht, "den gesellschaftlichen Kausalkomplex aufdecken/ die herrschenden Gesichtspunkte als

1. Mühlberg, D./Pracht, E.: Die moderne Epoche und die Theorie des sozialistischen Realismus, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 15. Jg. 1967, (Sonderheft) S. 161

2. Autorenkollektiv: Kulturpolitisches Wörterbuch, a. a. O., S. 449

3. Pracht, E./Naumann, M./et al.: a. a. O., S. 539

die Gesichtspunkte der Herrschenden entlarvend/vom Standpunkt der Klasse aus schreibend, welche für die dringenden Schwierigkeiten, in denen die menschliche Gesellschaft steckt, die breitesten Lösungen bereithält/das Moment der Entwicklung betonend/konkret und das Abstrahieren ermöglichend. "(1)

Der sozialistische Realismus erhebt den Anspruch, mehr zu sein als ein Gestaltungsprinzip, nämlich eine objektive Sicht der Welt und ihrer Zusammenhänge. Als Besitzerin der wahren Ideologie glaubt der Sozialismus in die Lage versetzt zu sein, mit Hilfe des sozialistischen Realismus auch perspektivisch das Bild der kommenden Gesellschaft planen zu können. Diese Prognostik sei aber fern aller Schönfärberei und Utopie. "Literatur und Kunst werden damit letzten Endes zu einem besonderen, eigentümlichen Organ der gesamtgesellschaftlichen Planung, Leitung, Verwirklichung und Kontrolle sozialistischer Entwicklungen der Beziehungen und Verhältnisse der gesellschaftlichen Menschen." (2)

Sozialistischer Realismus zeige sich auch und vor allem in der Volksverbundenheit. Der für die bürgerliche Literaturgesellschaft symptomatische elitäre Charakter der Literatur sei verschwunden.

Besondere Bedeutung kommt den beiden sog. "Bitterfelder Konferenzen" unter der Absicht zu, das Zusammenwachsen von Arbeitern und Geistesschaffenden, in diesem Fall Schriftstellern, zu fördern. "Die menschenbildende Kraft sozialistischer Wirklichkeit" (3) sollten die Schriftsteller nutzen und für einige Zeit in Kombinat, auf Großbaustellen und Werften den sozialistischen Alltag und die Arbeiter studieren und die Arbeiter ihrerseits die Scheu vor Literatur ablegen.

-
1. Hecht, W. (Hg.): Bert Brecht, über Realismus, S. 120, in: Barnasch, H.: a. a. O., S. 148 f. (Anhang) (Unterteilung bei Barnasch)
 2. Koch, H.: Kunst und Gesellschaft bei der Gestaltung des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus in der DDR, in: Weimarer Beiträge, 16. Jg. 1970, Heft 3, S. 10 ff., hier S. 28
 3. Bock, S.: Probleme des Menschenbildes in Erzählungen und Novellen, Diss. phil., Berlin (Ost) 1964, S. 218

"In Staat und Wirtschaft ist die Arbeiterklasse der DDR bereits Herr. Jetzt muß sie auch die Höhen der Kultur stürmen und von ihnen Besitz ergreifen." (1)

Die Arbeiter sollten durch den "Bitterfelder Weg" zu literarischer Tätigkeit nach dem Motto "Greif zur Feder, Kumpel!" animiert werden, während die Schriftsteller ihre neuen Erfahrungen aus dem sozialistischen Alltag in ihr literarisches Schaffen einbringen sollten.

Der DDR-Autor K. H. Jakobs berichtet in einem Interview mit einem Redakteur aus der Zeit, als er als Maurer im Erdölkombinat Schwedt gearbeitet hat. Aus der Begegnung Jakobs mit einem Ingenieur des Kombinats ist folgende Passage entnommen: "Als das dreiviertel Jahr um war, ging ich hin, und der eine von den beiden erläuterte mir zunächst, was er von der Literatur in der DDR hielt. Danach, wie er einzelne Schriftsteller dieses Landes einschätzte, dann, was er von mir hielt. Das war auch nicht rosig. Aber das war sozusagen die Vorrede. Doch dann fing er an, Geschichten zu erzählen. Das einfach Hinreißende war, daß er jede Geschichte krönte, würzte, oder wie man es nennen will, damit, daß er mich verächtlich von oben bis unten musterte und sagte: Siehste, das ist hier alles passiert. Und davon wirst du niemals eine Silbe schreiben.

Es war so. Die beiden Ingenieure standen kurz vor einer Maßregelung. Kurze Zeit später wurden sie gefeuert. Seine ganze berechtigte Wut über die unheimlichen und unhaltbaren Zustände in Schwedt in jenen Tagen, ... schmiß er mir an den Kopf. Er betrachtete mich sozusagen als den Jubeljan, der hergeschickt worden war, um hinterher enthusiastische Poeme zu schreiben. Seine Vorstellung von mir war ja ganz und gar richtig. Der Verlag, der mich geschickt hatte /Neues Leben in Ost-Berlin; R. M./ wollte genau das von mir." (2)

-
1. Schubbe, E.: Dokumente zur Kunst - Literatur - und Kulturpolitik der SED, Stuttgart 1972, S. 536
 2. Kaufmann, E.: Interview mit K.-H. Jakobs, in: Weimarer Beiträge, 21. Jg. 1975, Heft 5, S. 57 ff., hier S. 64

Die verordnete Einheit von Schriftsteller und Volk ließ aber auch Stimmen laut werden, die die so entstandene Literatur als uneigentliche und bestenfalls noch als zur Agitation brauchbare Literatur bezeichneten. Eine Reihe von Schriftstellern, die sich "auf Entdeckungsreise in den sozialistischen Alltag" (1) begaben, spiegelten in ihren Werken nicht das gewünschte sozialistische Bild wider.

Kritisch bemerkt Rossade: "Hochgelobt und mit Staatspreisen bedacht werden Erzeugnisse, die nicht nur allenfalls für Trivalliteratur gelten können, sondern die vielfach nicht einmal druckreif waren." (2)

"In den Werken des sozialistischen Realismus wird der arbeitende Mensch zur Mittelpunktfigur, zum schöpferischen Umgestalter der Natur und der Gesellschaft, als Kämpfer, Patriot, als führende Kraft in Staat und Wirtschaft." (3)

Dieses Standardthema wird in vielen, aber doch in ihrer Struktur gleichen Variationen durchgespielt. Der Held der Arbeit zeichnet sich aus durch ideologische Klarheit und festen Klassenstand. Auftretende Probleme, die keine individuellen Probleme sein dürfen, werden durch einen Anti-Helden oder durch zu bezwingende Naturmächte ausgelöst, sind aber immer lösbar. Ein Scheitern ist im Sozialismus ausgeschlossen.

Der DDR-Dramatiker H. Baiert stellt das aus seiner Sicht dar: "Da läuft eine Handlung über ein Problem, sagen wir ein betriebstechnisches Problem, mit dem die handelnden Personen konfrontiert werden. Nun baut der Autor so, daß die Figuren immerzu über dieses Problem reden, auch wenn sie ganz privat sind, auf dem Riesenrad sitzen, über eine Wiese radfahren, im Bett liegen oder im Heu, immerzu reden sie über das Problem. Sie bekommen vom Autor nur ein Interesse zugebilligt: das Problem. Aber so verhalten sich Menschen in der

1. Bock, S.: a. a. O., S. 156

2. Rossade, W.: a. a. O., S. 295

3. Barnasch, H.: a. a. O., S. 51

Realität nicht, und solche Menschen - zeigt man sie nicht als verbohrt Sonderfälle - erzeugen keine Realität sondern Langeweile." (1)

Wen wundert es, wenn laut H. Koch die Zahl der Theaterbesucher von 1963 bis 1970 um rund 1 Million zurückgegangen ist, und dies in einem Land, in dem der Sozialismus den Werktätigen nicht nur "Zugang zu den Errungenschaften der geistigen Kultur" verschaffte, sondern sie auch zu "unmittelbaren Schöpfen" dieses Prozesses verwandelte. (2)

Wen wundert es, daß der neue positive Held, "der proletarische Revolutionär, der bewußte Kämpfer für den Sozialismus", der klischeehaft und stereotyp wirkt, angegriffen und ihm der Vorwurf der "Normativität der marxistisch-leninistischen Ästhetik" (3) gemacht wird?

2.2.3 Literatur als Parteiliteratur

"Wissenschaft und Kunst dienen der Politik ... Es kommt auf den Inhalt der Politik an, welcher Wissenschaft und Kunst dienen. Handelt es sich um eine Politik, die die Entwicklung des Menschengeschlechts zum Inhalt hat, so kommt es der Wissenschaft und der Kunst nur zugute, wenn sie sich unterordnen und dienen. Diese Unterordnung ist eine Einordnung und hat nichts mit Gleichschaltung zu tun. Kunst und Wissenschaft werden nur dort gleichgeschaltet, wo eine menschenfeindliche Macht sie sich unterwirft ..." (4)

Diese These J. R. Bechers aus dem Jahre 1962, die sich auf die parteiliche Literatur bezieht, hat trotz aller kultur- und literaturpolitischer Modifikationen nicht nur heute noch ihre Gültigkeit, sondern stellt geradezu eine Kernthese sozialistischer Kulturpolitik dar.

-
1. Baierl, H.: in: Theater der Zeit, 1970, Heft 11; zitiert nach: Bohm, G.: Die Kunstpolitik der SED in ihrem Widerspruch, in Deutsche Studien, Vierteljahreshefte, Nr. 35, Sept. 1971
 2. Vgl.: Eremeev, B. I.: a. a. O., S. 1002
 3. Kolewski, W.: a. a. O., S. 148 f.
 4. Becher, J. R.: Über Literatur und Kunst, Berlin (Ost) 1962, S. 64

Der Begriff der Parteilichkeit in der Literatur kann in doppelter Hinsicht verstanden werden: einmal als parteiliche Literatur, zum anderen als Literatur der Partei. Beide Aspekte sind für das sozialistische Literaturverständnis zutreffend. Ersterer Aspekt soll zunächst dargestellt werden.

Die Arbeiterklasse ist nach sozialistischem Verständnis auf Grund der wissenschaftlichen Ideologie des Marxismus-Leninismus an der Durchsetzung der Wahrheit interessiert, während die untergehende Klasse die Entstellung der Wahrheit auch in der Literatur betreibt. Sozialistische Literaturpolitik gilt als wissenschaftliche Literaturpolitik mit Klassencharakter, i. e. parteilichem Charakter. Parteilichkeit der unterlegenen Klasse drücke Beschränktheit aus, während sozialistische Parteilichkeit sich auszeichne durch das richtige Bewußtsein und den Mut zur Tat. Da die Wahrheit auf Seiten der Kommunisten angenommen wird, ist es logisch, wenn man Lenins Behauptung unterstützt, kommunistische Parteilichkeit sei eine "äußerst wichtige Voraussetzung für die Auffindung der Wahrheit." (1) Objektivität in der Literatur wird unter den sozialistischen Prämissen zu einem ausschließlichen Reservat sozialistischer Literatur. Die andersartige Sinnerfüllung des Begriffs "Objektivität" beweist die sprachliche Entfremdung zwischen den beiden deutschen Staaten und die damit verbundene Schwierigkeit einer sprachlichen Verständigung. Das Streben nach Objektivität und Wahrheit ist eine Grundanforderung an sozialistische Literatur, der auf den ersten unkritischen Blick auch nicht-sozialistische Literaten ihre Zustimmung geben müßten. Bei differenzierter Betrachtung stellt sich allerdings heraus, daß sich dahinter kommunistische Parteilichkeit verbirgt.

Für den Literaten wird die verpflichtende Parteilichkeit zu einem Schreibens-Dogma, das ihn zu ideologischer Gerichtetheit in seinem Schaffen zwingen soll. Schriftsteller, als sog. Multiplikatoren, als Schrittmacher des Sozialismus bezeichnet, sind diesem Dogma in besonderer Weise verpflichtet.

1. Kunizyn, G.: Parteilichkeit und Freiheit des künstlerischen Schaffens, in: Weimarer Beiträge, 19. Jg. 1973, Heft 11, S. 25 ff., hier S. 27

Die Freiheit des literarischen Schaffens stellt sich für den Literaten besonders drängend. Kunizyn macht das Problem der Freiheit des künstlerischen Schaffens zum Gegenstand seiner Betrachtung, das sich letztlich nach seiner Interpretation als Scheinproblem erweist.

Die Frage, was denn Freiheit bzw. literarische Freiheit sei, beantwortet er mit der bekannten "aber ungenügend(en) und zu allgemein(en)" (1) Aussage Hegels als die Einsicht in die Notwendigkeit. Barnasch transponiert und erweitert diese Definition auf den Bereich der Kunst. "Auch in der Kunst gründet sich die Freiheit des Schaffens auf sachkundige Einsicht in die geschichtlich-gesellschaftliche Notwendigkeit. Nur wissen wir, die gesellschaftliche Entwicklung führt auf Grund objektiver Gesetzmäßigkeit zum Sozialismus und Kommunismus. Die Freiheit des Kunstschaffenden kann daher letztlich nur auf dem Begreifen dieser historischen Notwendigkeit beruhen." (2)

Ähnlich formuliert Kunizyn: "Jeder Künstler, der auf den Positionen des Sozialismus und Kommunismus steht, kann bei seiner Darstellung der Wirklichkeit nicht umhin, sich auf die Seite der Arbeitervlasse 'zu stellen'." (3)

Damit ergibt sich als Schlussfolgerung, daß der wahrhaft freie Schriftsteller der sei, der auf dem Boden dieser Ideologie stehe und dessen Werke von sozialistischer Parteilichkeit erfüllt seien, was sich als die wichtigste "Rezeptionsvorgabe", wie es in der sozialistischen Literaturtheorie lautet, erweise.

"Rezeptionsvorgabe" wird hierbei als die Absicht des Autors im Hinblick auf die Wirkung auf den Leser bezeichnet.

"Lenin zufolge ist die sozialistische Freiheit für die Künstler eben ein Ausdruck kommunistischer Parteilichkeit. Und umgekehrt: Die kommunistische Parteilichkeit erscheint innerseits als Ausdruck der sozialistischen Freiheit." (4)

1. ebenda, S. 33

2. Barnasch, H.: a. a. O., S. 27

3. Kunizyn, G.: a. a. O., S. 34

4. ebenda

Neben dem Verständnis von Parteilichkeit als parteiliche Literatur im Sinne der Arbeiterklasse ist die zweite Interpretation im Sinne der Literatur der Partei von Bedeutung.

Literatur der Partei ist als genitivus possessivus aufzufassen, als Literatur, über die die Partei verfügt. Beide Aspekte sind nach sozialistischem Literaturverständnis in gegenseitigem Bezug. Die parteiliche Literatur entspricht der gewünschten Konzeption der parteiliterarischen Tendenzen und die Literatur der Partei ist eben diese parteiliche Literatur.

Lenins Aufsätze "Parteiorganisation und Parteiliteratur" und "Was tun?" gelten für marxistisch-leninistische Literaturtheoretiker als die Basistexte im Sinne einer Rechtfertigungslehre für die Parteiliteratur.

Lenins Bemühen um eine ideologische Sicherung im eigenen Lande schließt auch das Feld der Literatur ein. Mit dem Zauberwort "Organisation" glaubte Lenin das gesamte gesellschaftliche Leben umgestalten zu können. "Es ist deshalb nicht zufällig, daß in der später ausgearbeiteten Kulturtheorie /durch Lenin; R. M. / der Organisationsbegriff eine dominierende Rolle spielte ..."(1)

Lenin schreibt: "Die literarische Tätigkeit muß zu einem Teil der allgemeinen proletarischen Sache, zu einem 'Rädchen und Schraubchen' des einen einheitlichen, großen sozialdemokratischen Mechanismus werden ... Die literarische Betätigung muß ein Bestandteil der organisierten, planmäßigen, vereinigten sozialdemokratischen Parteiarbeit werden." (2)

Lenins Forderung geht über eine parteiliche Literatur hinaus, indem er dieser noch die Leitung durch die Partei vorschaltet. Parteiliche Literatur habe sich aus "Organisationsgründen" zu unterstellen. Nur so könne sich die Literatur ihrer revolutionären Gesellschaftsfunktion sicher sein.

Mit dieser Literaturpolitischen Variante verläßt Lenin aber den Marx'schen Gedankenraum und setzt sich prinzipiell zu ihm in Widerspruch. Diese Tatsache

1. Naumann, M.: a. a. O., S. 243

2. Lenin, W. I.: Werke, Band 10, S. 30, in: Naumann, M.: a. a. O., S. 243 f.

wird heute von "orthodoxen" Kultur- und Literaturtheoretikern allerdings verschwiegen.

Marx forderte das Parteiengreifen der Schriftsteller für die Ideologie nur im großen historischen Sinn. "Eine Indienstnahme der Künste für bestimmte gesellschaftliche Interessen war für Marx und Engels undenkbar, weil sie die Literatur nicht den Klassen, sondern den Nationen zuordneten." (1)

Schriftsteller, die sich als Sprachrohre der Zeit verstünden, die nach bestimmten sozialen und politischen Rastern arbeiteten, erzeugten nach Marx keine lebendigen Individuen.

Durch die Gründung eines einheitlichen Schriftstellerverbandes in der SU (1934) war eine Gleichschaltung der Literaten erreicht und sie wurden zu Sprachrohren der Partei degradiert. Hatte Marx eine Parteinahme im weiten Sinne gefordert, so werden jetzt die Literaten zur Erfüllung der ökonomischen Pläne, zur Lösung konkreter tagespolitischer Probleme eingesetzt.

Den Wandel in der Literaturkonzeption von Marx/Engels zu Lenin verdeutlichen m. E. am besten die Begriffe "Tendenzliteratur" und "Auftragsliteratur".

Wenn auch der heutige Sprachgebrauch von Tendenzliteratur etwas zwiespältig ist, so verstand Engels, der den Begriff gebrauchte, darunter die Parteinahme in eben jenem großen historischen Sinne. Als erstes politisches Tendenzdrama bezeichnet er "Kabale und Liebe", in dem erstmalig die korrupten gesellschaftlichen Verhältnisse mit großem Gestaltungsvermögen dargestellt worden seien.

Dem steht die etwa seit 1934 aufkommende Auftragsliteratur mit geringem künstlerischem Niveau entgegen, die sich als Ausdruck der Parteikonformität erweist.

1. Ludz, P. C.: DDR-Handbuch, a. a. O., S. 525

Das kulturpolitische Wörterbuch der DDR erfaßt unter dem Stichwort: "Auftrag, gesellschaftlicher" (1) u. a. folgende Aussagen: "Auftrag zur Schaffung neuer Kunstwerke, der Künstlern von Kollektiven der Werktätigen, Leitungen gesellschaftlicher Organisationen, staatlichen Leitungen, von Kultureinrichtungen oder von Betrieben erteilt wird. Die genannten kollektiven Auftraggeber vertreten die gesellschaftlichen Interessen am Entstehen einer sozialistisch-realistischen Kunst, die in aller Vielgestaltigkeit der Formen, Genres und Gattungen eine wahrhafte Repräsentanz der Entwicklung der Menschengemeinschaft in der DDR darstellt. Mit diesem real-humanistischen Anliegen stimmen auch die persönlichen Interessen der Künstler überein ..." (2)

Retrospektiv betrachtet ludz kritisch die Geschichte der sog. Auftragsliteratur: "Die Literatur hatte jeder von der Partei als wesentlich erklärten Bewegung der Basis zu folgen." (3) Als primär werde die Gesellschaftsfunktion der Literatur und der Literaten angesehen.

Der Schriftstellerverband der DDR ist das Pendant zu dem der SU. Auch ihm obliegt die Kontrollfunktion der Schriftsteller und die Mittlerfunktion zur Partei. "In Dokumenten, Reden und Beschlüssen gibt die marxistisch-leninistische Partei der Literatur und ihren kommunikativen Verhältnissen ideologisch-weltanschauliche Inhalte und Zielvorstellungen." (4)

Ludz unterscheidet drei wesentliche literarische Hauptrichtungen in der DDR (5):

- die Parteiliteratur. Diese akzeptiert die führende Rolle der Partei und wird von der Partei dafür "belohnt".
- die Partisanenliteratur, die zwar Partei ergreift, aber sich in "etwas schiefer Lage" zur Parteilinie befindet.
- Literatur im traditionellen Sinne.

Da der Partei untergeordnete Gremien über Veröffentlichung bzw. über Publi-

1. Autorenkollektiv: Kulturpolitisches Wörterbuch, a. a. O., S. 46

2. ebenda

3. Ludz, P. C.: a. a. O., S. 526

4. Naumann, M.: a. a. O., S. 293

5. Vgl.: Ludz, P. C.: a. a. O., S. 532

kationsverbot entscheiden, kann sie das Schaffen der Literaten stark beeinflussen.

Ausbildungsstätte für den schriftstellerischen Nachwuchs ist seit 1955 das Institut für Literatur in Leipzig. Hier sollen durch entsprechende politisch-ideologische Schulung linientreue Literaten herangebildet werden.

Wenn man in Kürze eine Zusammenfassung des Problemfeldes Parteiliteratur geben will, so kann dies m. E. treffend mit den Worten des sozialistischen Schriftstellers A. Wedding geschehen:

"Literatur ist Parteiergreifen, ist Propaganda ... Geben wir ihnen /den breiten Leserkreisen; R. M. / Bücher in dem von ihnen geforderten Genre. Ihren politischen Inhalt und ihr künstlerisches Niveau bestimmen wir /die fortschrittlichen deutschen Schriftsteller; R. M. /." (1) Als fortschrittliche Schriftsteller werden in der offiziellen Verlautbarung die systemkonformen Schriftsteller tituliert. Damit ist der literarische Herrschaftsanspruch der Partei signifikant.

2.2.4 "Erbeaneignung"

"Die Frage nach dem Erbe zielt auf dessen Rolle im gegenwärtigen Kunstprozeß. Die künstlerische Kultur des Sozialismus ist ja nicht zu reduzieren auf Produktion und Rezeption unter sozialistischen Bedingungen entstandener, für diese geschaffener Werke." (2)

Die Frage der Erbeaneignung – dieser Terminus ist ein spezifisch-sozialistischer – ist die Frage nach der künstlerisch-literarischen Verbindung zu den kulturgeschichtlich früheren Epochen.

Nach W. Heise erstreckt sich Erbe auf "diejenigen künstlerischen Leistungen der Vergangenheit, die im Lebenszusammenhang unserer Gesellschaft zu le-

1. Wedding, A.: Aus vier Jahreszeiten, Berlin (Ost) 1975, S. 244

2. Heise, W.: Bemerkungen zum "Erbe", in: Weimarer Beiträge, 20. Jg. 1974, Heft 10, S. 156 ff., hier S. 156

bendiger Funktion kommen, die gebraucht werden in einem Systemzusammenhang ästhetischer Kommunikation, der letztlich von den sozialistischen Verhältnissen bestimmt ist." (1) Der Nachsatz weist bereits indirekt auf einen kulturgeschichtlichen Eklektizismus hin.

Barnasch betrachtet als Erbgut aus früheren Epochen solche Werke und Elemente, "die zum Aufstieg des Menschen aus der Barbarei beigetragen und das menschliche Wesen bereichert haben." (2) Diese weitgefaßte Definition wird durch Barnasch im sozialistischen Sinne präzisiert. "Unser Verhältnis zum Erbe wird bestimmt von den Auffassungen des Marxismus-Leninismus über Wesen und Bedeutung des humanistischen Erbes." (3) Humanismus ist in diesem Zusammenhang, wie an früherer Stelle bereits erwähnt wurde, nicht als kulturgeschichtliche Epoche, sondern im Sinne des sozialistischen Selbstverständnisses als realer sozialistischer Humanismus zu verstehen.

Die Frage nach dem Erbe ist die Frage nach der kulturgeschichtlichen Legitimation der, wie die DDR-Theoretiker heute formulieren, "sozialistischen Nationalkultur". Erbe und Tradition sind dabei die beiden tragenden Begriffe. "Tradition und Erbe sind eng zusammengehörige Begriffe. In der Regel wird kaum deutlich zwischen ihnen differenziert." (4)

Die Legitimation für eine eklektizistische Erbeaneignung finden marxistisch-leninistische Kulturtheoretiker wieder bei den Klassikern dieser Ideologie. Allerdings ist in diesem Fall, wie H. Pillau richtig bemerkt, "kaum direkt an die Klassiker, nämlich Marx und Engels" (5) anzuknüpfen.

Marx selbst gibt eine eher negative Bewertung der Tradition ab. "Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken,

1. ebenda

2. Barnasch, H.: a. a. O., S. 29

3. ebenda, S. 28

4. Schiller, D.: Die Klassiker des Marxismus-Leninismus über Probleme der Tradition und des kulturellen Erbes, in: Weimarer Beiträge, 20. Jg. 1974, Heft 1, S. 34 ff., hier S. 34

5. Pillau, H.: Bemühungen um den Begriff der Tradition in der Literaturwissenschaft der DDR, in: Deutschland-Archiv, 6. Jg. 1973, Heft 12, S. 1296 ff., hier S. 1296 (Hervorhebung im Original)

nicht unter selbstgewählten, sondern unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen ... Die Tradition aller toten Geschlechter lastet wie ein Alp auf dem Gehirne der Lebenden." (1) Aufgehoben werde die Belastung und Bedrückung erst, wenn, wie es die soziale Revolution des 19. Jahrhunderts beweise, die Menschen die inhaltlichen Voraussetzungen ihres geschichtlichen Tuns zu durchschauen vermögen.

Während Marx und Engels relativ wenige Aussagen zu Erbe und Tradition machen, nimmt Lenin dazu ausführlicher Stellung. In der Rede über die Aufgabe der Jugendverbände im Jahre 1920 stellt er jene Position dar, die für den dogmatischen Sozialismus heute noch verbindlich ist.

Nachdem er zunächst darstellt, daß es die Aufgabe der sozialistischen Jugend sei, den Kommunismus zu studieren, erweitert er seine These, daß es nicht genüge, nur die "Summe von Kenntnissen /sich; R. M. / anzueignen, die in den kommunistischen Lehrbüchern ... dargestellt sind." (2) Das erzeuge nur "kommunistische Schriftgelehrte oder Prahlhänse." (3)

Im weiteren Verlauf führt er aus: "Ohne die klare Einsicht, daß nur durch genaue Kenntnis der durch die gesamte Entwicklung der Menschheit geschaffenen Kultur, nur durch ihre Umarbeitung eine proletarische Kultur aufgebaut werden kann - ohne eine solche Einsicht werden wir diese Aufgabe nicht lösen. Die proletarische Kultur fällt nicht vom Himmel, sie ist nicht eine Erfindung von Leuten, die sich als Fachleute für proletarische Kultur bezeichnen. Das ist kompletter Unsinn. Die proletarische Kultur muß die gesetzmäßige Weiterentwicklung jener Summe von Kenntnissen sein, die sich die Menschheit unter dem Joch der kapitalistischen Gesellschaft, der Gutsbesitzerschaft, der Beamten-gesellschaft erarbeitet hat." (4)

Diese These versucht Lenin in einem Entwurf einer Resolution über proletarische Kultur (1920) zu realisieren. "Nicht Erfindung einer neuen

1. Marx, K.: Der 18te Brumaire des Louis Napoleon, in: Marx/Engels-Werke (MEW), Band 8, Berlin (Ost) 1969, S. 115

2. Lenin, W. I.: Über Bildungspolitik und Pädagogik, Band II, a. a. O., S. 137

3. ebenda, S. 140

4. ebenda

proletarischen Kultur, sondern Entwicklung der besten Vorbilder, Traditionen und Ergebnisse der bestehenden Kultur, ausgehend von der marxistischen Weltanschauung und den Lebens- und Kampfbedingungen des Proletariats in der Epoche seiner Diktatur." (1)

Auch an anderer Stelle sieht Lenin die weltgeschichtliche Bedeutung des Marxismus darin, "daß er die wertvollsten Errungenschaften des bürgerlichen Zeitalters keineswegs ablehnte, sondern sich umgekehrt alles, was in der mehr als zweitausendjährigen Entwicklung des menschlichen Denkens und der menschlichen Kultur wertvoll war, aneignete und es verarbeitete." (2)

Lenins Ziel ist aus dieser Intention heraus die Aneignung der allgemeinen Literatur durch die revolutionären Arbeiter vom Standpunkt der sozialistischen Ideologie und nicht die Produktion einer Literatur für das Proletariat im Sinne einer Proletkultur.

Entsprechend dem Lenin'schen Erbe- und Traditionsbegriff formulierte der VI. Parteitag der SED (1963): "Die sozialistische Nationalkultur führt gesetzmäßig alles Große, Humanistische, Fortschrittliche, das die Kultur unseres Volkes in der Vergangenheit hervorgebracht hat, weiter und vereint es mit den kulturellen Traditionen des mehr als hundertjährigen revolutionären Kampfes der deutschen Arbeiterklasse. Die sozialistische deutsche Kulturnation entfaltet sich als Teil der Kultur des sozialistischen Weltsystems, die die Haupttheorie der Entwicklung der Menschheitskultur in unserer Epoche bestimmt. Sie verwirklicht die kühnsten Erziehungs- und Kulturideale humanistischer Denker aller Zeiten." (3)

Die sozialistische Nationalkultur wird als kontinuierliche Weiterführung der kulturellen Vergangenheit angesehen.

1. ebenda, S. 154 (Hervorhebung im Original)

2. ebenda, S. 153

3. Programm der SED, in: Dokumente der SED, Band IX, Berlin (Ost) 1965, S. 254; zitiert nach: Barnasch, H.: a. a. O., S. 29

Das Verhältnis der sozialistischen Kultur zum kulturellen Erbe sei aber nicht "museal, kein lediglich bewahrendes und anschauliches Verhältnis" (1), sondern als aktive, kritische Erbeaneignung zu sehen. "Kontemplative Kenntnisnahme als Bildungswissen" (2) entspreche dem bürgerlichen Rezeptionsverständnis. Kritische Erbeaneignung dürfe nicht bei einer bloßen Identifikation mit dem Erbe stehenbleiben. "Die Zeit ist vorbei, da es ausreichte, mit begründeten Fakten festzustellen, daß ein Goethe oder ein Schiller oder wer auch sonst 'unser' ist." (3) Die Konsequenz könne nur lauten: "das humanische /so im Original; R. M. / und realistische Erbe der Literatur muß in seiner ganzen Breite und Vielfalt, in seinem unerschöpflichen Reichtum zum untrennbaren Bestandteil unserer sozialistischen Nationalkultur gemacht werden." (4)

Die Aktualität literarischer Werke des Erbes, das jeweils auf Grund konkrethistorischer gesellschaftlicher Verhältnisse entstanden sei, diese widerspiegele und damit bestimmte aus früheren Gesellschaftsformationen stammende Werte beinhalte, bestehe für die sozialistische Gesellschaft darin, daß die Werke nicht einfach gesellschaftsbeherrschende Ideen reproduzieren, "sondern /sie; R. M. / bringen objektive Wahrheit über die menschlich-gesellschaftliche Wirklichkeit zur Erscheinung." (5)

Die Aktualität des literarischen Erbes sei in ihren zeitlich-zeitlosen Aussagequalitäten begründet. Darin lägen ihre "persönlichkeitsbildenden Potenzen" – ein spezifisch sozialistischer Terminus. Auch die Kontinuität der historischen Konflikte begründe "die Aktualität und Wirkungskraft des Erbes." (6)

Das Kontinuitätsproblem wird von sozialistischen Theoretikern auf Grund seiner ideologischen Brisanz intensiv angesprochen. Die Diskontinuität in den Gesellschaftsformationen müßte nach dem Basis-Überbau-Verständnis der Mar-

-
1. Schiller, D.: Unser Traditionsverständnis und das klassische Erbe, in: Weimarer Beiträge, 19. Jg. 1973, Heft 6, S. 151 ff., hier S. 151
 2. Heise, W.: a. a. O., S. 162
 3. Schiller, D.: a. a. O., S. 162
 4. ebenda, S. 158
 5. Heise, W.: a. a. O., S. 162
 6. Schiller, D.: Die Klassiker des Marxismus-Leninismus über Probleme der Tradition und des kulturellen Erbes, a. a. O., S. 48

xisten auch zu einer Diskontinuität im kulturellen Bereich führen, wo aber gerade von einer Entwicklungskontinuität gesprochen wird.

Die Lösung des Problems sehen marxistische Theoretiker in dem Hinweis, daß man die Basis-Überbau-Relation nicht mechanisch betrachten dürfe und man von einer dialektischen Einheit im Bereich von Kontinuität und Diskontinuität auszugehen habe. "Die Diskontinuität im Formationswechsel ist ja historisch die Form, in der sich Entwicklungskontinuität durchsetzt." (1)

Kritische Aneignung des literarischen Erbes bedeutet im Sinne Lenins klassenmäßige Auseinandersetzung mit dem literarischen Erbe, was eine parteiliche Aneignung des Erbes impliziert. "Das Aufdecken von Widersprüchen und das Erklären aus den gesellschaftlichen Verhältnissen" (2) müsse das Kriterium einer kritischen Aneignung sein.

Der Anspruch auf das progressive Erbe wird aus dem progressiven Charakter der marxistisch-leninistischen Ideologie abgeleitet. Als progressives Erbe gilt z. B. die sog. "bürgerliche Aufstiegsliteratur" (Lessing, Goethe, Schiller) mit ihrem "optimistischen, utopisch-perspektivhaften Menschenbild" (3) im Gegensatz zum Pessimismus und Perspektivlosigkeit in der sog. spätbürgerlichen imperialistischen Zeit.

Die sozialistische Gesellschaft betrachtet sich als "die einzige, rechtmäßige Erbin aller fortschrittlichen geschichtlichen Leistungen und Traditionen, allen Strebens nach einem menschenwürdigen Dasein." (4)

So zeichne den sozialistischen Erbe-Rezipienten folgendes aus: "Ihn kennzeichnet die Einsicht in den untrennbaren Zusammenhang zwischen der sozialisti-

1. Heise, W.: a. a. O., S. 162

2. Bütow, W.: Grundlegende Positionen der Erbeaneignung in den neuen Lehrplänen, in: Deutschunterricht, 26. Jg. 1973, Heft 7/8, S. 403 ff., hier S. 408

3. Goldhahn, J.: Marx und Engels zu den Fragen der Geschichtsgebundenheit der Literatur, in: Deutschunterricht, 26. Jg. 1973, Heft 7/8, S. 413 ff., hier S. 416

4. Hager, K.: Zu Fragen der Kulturpolitik der SED, Berlin (Ost) 1972, S. 55

schen Gegenwartsliteratur und der humanistischen Literatur der Vergangenheit genauso wie die Erkenntnis, daß die produktive Rolle des humanistischen Erbes in der sozialistischen Gesellschaft ständig wächst." (1)

Das literarische Erbe soll den Sozialismus in seiner Existenz und Form als Repräsentanten des Positiven und Progressiven legitimieren.

Entscheidenden Wert bekommt im sozialistischen Erbeverständnis die Literatur der deutschen Klassik. Dies nicht deshalb, "weil man etwa dem damaligen hohen Niveau deutscher Nationalliteratur nachtrauern will" (2), sondern weil sie als Legitimation einer eigenständigen sozialistischen Nationalkultur verstanden wird.

Der sog. reale bzw. sozialistische Humanismus wird als die Fortführung des bürgerlichen Humanismus gesehen. "Die Arbeiterklasse ist als einzige in der Lage, auch das klassische Kulturerbe voll in Besitz zu nehmen; nicht als 'Zutat' oder 'Ergänzung' zu der von ihr hervorgebrachten Kultur, sondern als Bestandteil dieser Kultur. Diese Aneignung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe bei unseren Anstrengungen um die weitere Entwicklung unserer sozialistischen Gesellschaft." (3)

Das in der Klassik entwickelte Menschenbild enthalte Ideale, "in denen die Möglichkeit des Menschen zur Beherrschung der Natur, zur Gestaltung und Bereicherung seiner zwischenmenschlichen Beziehungen, zur Entfaltung seiner Schöpferkraft, seines Kampfes um höhere Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens in vielfältiger Weise künstlerisch gestaltet ist." (4) Dieses Menschenbild nähmen die sozialistischen Menschen in Besitz und dadurch werde "den Menschen, die den Sozialismus gestalten, ihr gesellschaftliches Wesen durchschaubarer und einsichtiger." (5)

1. Bütow, W.: a. a. O., S. 405
2. Fröchling, J.: Klassische deutsche Literatur im Deutschunterricht der DDR, in: Die Deutsche Schule, 68. Jg. 1976, Heft 1, S. 27 ff., hier S. 30
3. Autorenkollektiv: Literaturunterricht, fachwissenschaftliche und methodische Anleitung 9./10. Klasse, Teil I und II, Ausgabe 1970 Berlin (Ost) 1974, S. 5
4. ebenda, S. 6
5. Barck, K./Dieckmann, E./ et al.: Die Funktion der Erbeaneignung bei der Entwicklung der sozialistischen Kultur, in: Weimarer Beiträge, 16. Jg. 1970, Heft 9, S. 10 ff., hier S. 23

Das, was in jener Epoche noch Utopie sein mußte auf Grund der gesellschaftlichen Verhältnisse, sei in den sozialistischen Staaten nahezu Wirklichkeit geworden.

Gleichzeitig soll unter Bezug auf die Kontinuitätstheorie der Nachweis geführt werden, der Aufstieg von der bürgerlichen Klassik hin zum sozialistischen Realismus sei die historisch höchste Stufe im Entwicklungsprozeß.

Der großen Bedeutung der deutschen Klassik für das sozialistische Erbeverständnis entsprechend nimmt auch in Lehrplänen diese Epoche breiten Raum ein. Dieser Literatur werden besondere erzieherische Potenzen zugemessen. Aus diesem Grund wird an späterer Stelle bei der Lehrplananalyse noch darauf eingegangen.

Das sozialistische Erbe umfaßt neben dem klassischen vor allem das revolutionäre Erbe der vorsozialistischen Zeit und das sozialistische Erbe der nachrevolutionären Zeit. In beiden Fällen fällt der Legitimationsnachweis für das sozialistische Erbeverständnis leichter als beim klassischen Erbe.

Einen interessanten und im Rahmen dieser Arbeit notwendigerweise darzustellenden Aspekt bildet die Erbeaneignung im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur.

Diesem Bereich der Literatur wird auf Grund seiner "erzieherischen Potenzen" große Bedeutung beigemessen. Die spezifischen Wirkungsmöglichkeiten werden konsequent im Sinne der sozialistischen Erziehungs- und Bildungskonzeption zu nutzen gesucht. Auch die Kinder- und Jugendliteratur sei immer als "Bestanteil des Überbaus einer bestimmten Gesellschaftsformation" (1) konkret-historisch zu verstehen. So gesehen, stelle der Begriff der Kinder- und Jugendliteratur einen Sammelbegriff dar, unter dem durch nähere Bestimmung jeweilige Formen wie z. B. bürgerliche oder proletarisch-revolutionäre Kinder- und Jugendliteratur zu subsumieren seien.

1. Wallesch, F.: Sozialistische Kinder- und Jugendliteratur der DDR, Berlin (Ost) 1977, S. 17

Die Auswahl unterliege folgerichtigerweise wie jede andere Literatur dem Prinzip sozialistischer Parteilichkeit.

"Die sozialistische Kinder- und Jugendliteratur muß sich durch Parteilichkeit und eine Heldenwahl nach sozialistischen Gesichtspunkten auszeichnen." (1)
Dieser Maßstab sei auch für die Erbeaneignung der Kinder- und Jugendliteratur verbindlich.

Märchen, Sagen und Schwänke, "in denen sich Umwelterfahrung naiv umsetzte und sozialutopische Vorstellungen laut wurden" (2), waren einige Zeit auf Grund der Kollision mit den Prinzipien des sozialistischen Realismus umstritten, haben sich aber behauptet, weil sie der kindlichen Psyche entsprechen und "nehmen seither den gebührenden Platz innerhalb der Kinderliteratur der DDR ein." (3)

Makarenko fordert sogar als Gestaltungsprinzip für die sozialistische Kinderliteratur: "Jenen unmittelbaren Kampf zwischen Licht und Dunkel, wie wir ihn im Märchen finden, muß es auch in der Kinderliteratur geben." (4)

Ritter- und Heldensagen werden ins sozialistische Erbe unter dem Hinweis aufgenommen, daß der Masse des Volkes der Zugang zur ritterlichen Welt versperrt und das Ziel die Erziehung des Adels gewesen sei.

Wichtig und interessant für das sozialistische Erbe sind die Jugendschriften aus der Zeit der Aufklärung, in denen gegen Aberglaube und Unrecht und für eine humanistische Sozialordnung gekämpft werde.

Lobend hervorgehoben werden bei den Romantikern ihre Verdienste um die Volksliteratur (Grimm, Schwab, Görres, et al.), nicht zu übersehen sei aber, "daß durch sie - als Reaktion auf die kapitalistische Entwicklung und deren

1. Gedanken aus dem Hauptreferat "Fragen der Familienerziehung" von Clara Zetkin (1906), in: Wallesch, F.: ebenda, S. 47

2. Wallesch, F.: ebenda, S. 32

3. ebenda, S. 97

4. Makarenko, A.: Werke, Band 7, Aufsätze über Kinderliteratur, a. a. O., S. 194

vermeintliche Ursachen - der Literatur irrationale, reaktionäre und auch nationalistische Elemente zuflossen, die noch bis ins 20. Jahrhundert weiterwirkten." (1)

Die Kinder- und Jugendliteratur des 19. Jahrhunderts sei im wesentlichen durch die Tendenz geprägt, dem Kind eine heile, harmonische Welt zu schaffen und es von gesellschaftlichen Problemen freizuhalten. Eine solch realitätsfremde Kinder- und Jugendliteratur könne nicht zum Erbe gezählt werden. Kindern und Jugendlichen sei auch die Problemwelt der Erwachsenen zumutbar. Nach Makarenko gibt es im übrigen keine ausgesprochenen Themen für die Kinderliteratur. "Die Besonderheit, die die 'Kinderliteratur' von der der 'Erwachsenenliteratur' unterscheidet, besteht nicht darin, was erzählt wird, sondern wie erzählt wird." (2)

Die historischen Erzählungen von C. v. Schmid täuschen nach sozialistischem Verständnis eine von Gott zum besten eingerichtete Welt vor, in der Not und zu entragende Ungerechtigkeiten den Charakter von Prüfungen trügen.

Karl Mays Werken wird zwar Spannungsgeladenheit zuerkannt, sie werden aber nicht ins sozialistische Erbe aufgenommen. Die große Leidenschaft der Jugendlichen in der BRD für diese Werke wird mit der gesellschaftlichen Situation der Rezipienten erklärt; denn eine Identifikation mit K. Mays Helden sei nur dort möglich, "wo die gesellschaftliche Realität einer Selbstverwirklichung des Menschen im Wege stehen, so daß er /K. May; R. M./ seinen Lesern Ersatzbefriedigung verschafft." (3)

Ins sozialistische Erbe werden die Werke von W. Busch aufgenommen, da er darin gegen "Dummheit, Borniertheit, Heuchelei und Frömmelei" (4) angehe.

Die triviale Massenkultur seit dem 19. Jahrhundert zeige deutlich den Warencharakter der Literatur in der kapitalistischen Gesellschaft.

1. Wallesch, F.: a. a. O., S. 38

2. Makarenko, A.: Werke, Band 7, a. a. O., S. 195 (Hervorhebung im Original)

3. Wallesch, F.: a. a. O., S. 41

4. ebenda, S. 43

Heftig angegangen wird gegen Bildergeschichten und sog. "Seifenblasenliteratur" (comics) als minderwertiger imperialistischer Massenkultur. Umso erstaunter ist man, bald darauf zu lesen: "Die Auseinandersetzung /um comics; R. M. / hat andererseits dazu geführt, die aufklärerischen Möglichkeiten von Bildergeschichten zu erkennen und sie in den Dienst des sozialistischen Bildungswesens zu stellen." (1) Auch hier gilt wieder einmal, daß der Zweck die Mittel heiligt.

Das proletarisch-revolutionäre Erbe im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur weist folgende Charakteristika auf: "Die proletarisch-revolutionäre Kinderliteratur nimmt ihre 'Romantik', ihre 'Abenteuer' aus den großen Spannungen und gewaltigen Umwälzungen der proletarischen Revolution und den Rebellionen der unterdrückten Kulturvölker." (2) In diesem Zusammenhang sei die Vorliebe der Kinder und Jugendlichen für das Phantastische, Heldenhafte und Abenteuerliche auszunutzen.

Die sozialistische Erbeaneignung ist bei differenzierter Betrachtung nicht so problemlos, wie es auf den ersten Blick erscheint.

Koch erkennt die Problematik, die im eklektizistischen Erbeverhältnis verborgen ist und plädiert für eine neue Sicht. Bisher sei nur das Fortschrittliche als erbtüchtig angesehen worden. "Aber wenn wir uns auf die Geschichte, darunter eben auch auf die Kulturgeschichte beziehen, so beziehen wir uns auf Kämpfe, und wir können die Reaktion und ihre weitergehende Hinterlassenschaften nicht einfach aus dem Katalog unserer Erbe-Beziehungen herausstreichen, indem wir sagen, das ist nicht unser Erbe. Es ist unser Erbe, soweit wir in der Auseinandersetzung mit ihm, im geistigen Kampf kulturelle Werte des Hasses und der Verachtung, des Willens zur endgültigen Überwindung jener Kräfte hervorbringen. Auch diese Seite sollten wir nicht übersehen." (3)

1. ebenda, S. 44

2. ebenda, S. 50

3. Koch, H.: Kulturbund und kulturelles Erbe, in: "Sonntag", Nr. 21, 25. Mai 1975; zitiert nach: Nohara, E.: Kulturpolitik, in: Deutschland-Archiv, 8. Jg. 1975, Heft 8, S. 807 ff., hier S. 810

Es ist aber m. E. verfrüht, wie dies Nohara unternimmt, (1) an dieser Stelle bereits von einer Neudefinition des Erbe-Begriffes zu sprechen, denn die leninistische Position des Erbeverständnisses wird nicht durch einen Artikel eines Kulturtheoretikers außer Kraft gesetzt. Dafür ist die Position des Erbeproblems in der sozialistischen Kulturtheorie zu zentral.

Eine Reihe von Veröffentlichungen weisen auf die Schwierigkeit der Erbeanneigung in der sozialistischen Praxis hin.

So verweist Haase auf die Problematik, die Aneignung des Erbes in den Schulen durchzuführen. (2)

Ebenfalls erwähnt er, "daß noch keineswegs alle Werktätigen den Zugang zu den Kultur- und Kunstleistungen der Vergangenheit gefunden haben oder sie oft noch als etwas betrachten, das zwar seine Reize hat, aber mit unsrem heutigen Leben kaum verbunden ist." (3)

Ebenfalls warnt er bei der Aneignung des Erbes vor einer Harmonisierung tatsächlich sehr widerspruchsvoller Erscheinungen und vor der Gefahr, vordergründige Lehren ziehen zu wollen. (4)

Vor letzterer Gefahr warnen eine Reihe von Kulturtheoretikern und Praktikern wohl aus der Einsicht in die Praxis des Sozialismus in der DDR.

Rumland warnt vor einer "vordergründigen Übertragung" (5) im Bereich des Erbes. Das meint auch Schiller, wenn er schreibt: "Der Kampf um das Erbe muß differenzierter geführt werden ..." (6) Auch er konstatiert bei den Men-

1. Vgl.: Nohara, E.: ebenda

2. Vgl.: Haase, H.: Erbe und sozialistische Gegenwart, in: Weimarer Beiträge, 18. Jg. 1975, Heft 12, S. 5 ff., hier S. 5

3. ebenda

4. Vgl.: ebenda, S. 8

5. Rumland, L./Herrmann, H.: Zur weiteren Erhöhung des Niveaus der Bildungs- und Erziehungsergebnisse im Deutschunterricht, in: Deutschunterricht, 28. Jg. 1975, Heft 7/8, S. 386 ff., hier S. 387

6. Schiller, D.: Unser Traditionsverständnis und das klassische Erbe, in: Weimarer Beiträge, a. a. O., S. 151 ff., hier S. 162

schen von Fall zu Fall "ein gewisses Unbehagen an der Klassik, das nicht zuletzt aus einer langweiligen, problemlosen und trockenen Vermittlung erzeugt wird." (1) Die kritischen Stimmen halten sich aber alle innerhalb des parteilich erlaubten Kritikrahmens.

2.3 "Engführung" der Literatur

Unter diesem Begriff faßt F. J. Raddatz die Entwicklung der Literatur in der DDR etwa seit dem Jahre 1956 zusammen, als der Druck der Partei auf die Schriftsteller verstärkt wurde und Schriftstellertagungen zu Sprachrohren oder Vorbereitungsveranstaltungen von Parteitagen wurden.

Eigentliche Absicht war und ist seither, die Synchronisierung von Politik und Literatur zu erreichen. Abgelehnt war die Spontanitätstheorie, die Bewußtseinsveränderung durch Einzelinitiative bewirken wollte, als revisionistisch. Eine sich um W. Harich bildende Gruppe setzte sich 1953 kritisch mit der Literatur- und Kulturpolitik der SED auseinander und wandte sich gegen die Meinungsdictatur und ideologische Reglementierung. 1956 fand der fünftmal vertagte Schriftstellerkongreß statt, auf dem sich die Autoren gegen "ideologische Unduldsamkeit" (W. Bredel) und "gegen den Schematismus als einem der größten Mängel in unserer Literatur" (A. Seghers) wandten. (2)

Mit der Verhaftung W. Harichs (1956) setzte die verstärkte Parteikontrolle über die Kulturschaffenden ein, die auf literarischer Ebene zu jener "Engführung" führte, wie sie Raddatz bezeichnenderweise nennt.

Der V. Parteitag brachte eine "ideologische Offensive", in die auch die Literaten einbezogen wurden. Literatur wurde als Produktionshilfe verstanden, Literaten zu Instrumenten des Parteiapparates degradiert. Das Utilitätsprinzip im Sinne der sozialistischen Partei ist seitdem das offiziell vorherrschende Prinzip.

1. ebenda

2. Vgl.: Raddatz, F.: Traditionen und Tendenzen. Materialien zur Literatur der DDR, Frankfurt/M. 1972, S. 53

M. W. Schulz, Vizepräsident des Schriftstellerverbandes der DDR, kritisierte Ch. Wolfs Roman "Nachdenken über Christa T" mit den Worten: "Wem nützt das? Wem nützt eine subjektiv ehrliche, parteilich gemeinte Absicht, wenn sie streckenweise im literarischen Text und im Gesamteindruck die Doppelzüngigkeit der Aussage so eindeutig provoziert, daß sich die andere Seite nur zu wählen braucht, was sie gerne herauslesen möchte. Wir sind nun einmal noch nicht allein auf der Welt, wir Sozialisten. Wir lassen uns unser Urteil nicht vom Gegner diktieren." (1)

Objektiv wird im Sinne von objektivistisch zu einem negativen Kriterium.

"Das Insistieren auf unwiderleglichen Fakten, ja die Erwähnung oder Betonung von Tatsachen, deren Erörterung von der politischen Führung für schädlich oder gefährlich gehalten wurde, galt als 'objektivistisch', sei es, weil man den Reifestand der Bevölkerung, sei es, weil man der Kraft der eigenen Argumentation, d. h. dem wertenden parteilichen Prinzip, nicht vertrauen zu können glaubte." (2)

Der sozialistische Literat soll eine Identität von politischer Überzeugung, sozialistischem Auftrag und innerem Drang aufweisen. Seine literarische Produktion ist sein spezifischer Beitrag zum Sieg des Sozialismus.

Die Ausrichtung der Literatur auf die Parteilinie war einer der Hauptgründe für den "Bitterfelder Weg", wenngleich offiziell als Grund die Überwindung der Trennung von Volk und Kunst genannt wurde. Ulbricht sprach von dem "Bitterfelder Weg" als einem kühnen Unterfangen und führte weiter aus: "Wir dachten damals weit voraus. Ich möchte nicht behaupten, daß wir die Mehrheit der Schriftsteller und Künstler für diese neue Aufgabe schon gewonnen hatten. Es kann also vorkommen, daß man zwar die Klarheit aber nicht die Mehrheit

1. Schulz, M. W.: Das Neue und das Bleibende in unserer Literatur, in: VI. Deutscher Schriftstellerkongreß (1969) in Berlin - Protokoll, Berlin/Weimar 1969, S. 56; zitiert nach: Jäger, M.: Sozialliteraten. Funktion und Selbstverständnis der Schriftsteller in der DDR, Düsseldorf 1975, S. 14

2. Jäger, M.: ebenda, S. 18

hat ... In Bitterfeld sagten wir ihnen /den Schriftstellern; R. M. /: Liebe Freunde, wenn ihr die neuen Probleme der sozialistischen Nationalkultur meistern wollt, dann müßt ihr eure Lebensweise ändern, dann müßt ihr in engem Kontakt zum Volk treten, dann müßt ihr selbst miterleben, wie das Volk den Sozialismus aufbaut." (1)

Literatur ist entsprechend dem Produktionsverständnis beliebig produzierbar, man kann sie "in Auftrag geben".

Als Wesensmerkmal der sozialistischen "Bestätigungsliteratur" ist die Leitbildfunktion anzusehen, wie sie auch an späterer Stelle bei der Analyse der Lesebücher auszuweisen ist. "Ganz bewußt wird Leitbildwirkung künstlerischer Figuren angestrebt. Es ist gesetzmäßig notwendig, daß Revolutionäre mit den entsprechenden Charaktereigenschaften, Gedanken und Gefühlen immer stärker zu den Helden unserer Fernsehspiele, Filme und Schauspiele, unserer Romane, Erzählungen und Gedichte werden." (2)

Der Held im sozialistischen Realismus verkörpert einen Menschentypus, der kühn an neue ökonomische Aufgaben herangeht, der ein Held der Arbeit ist und für den die private Sphäre ein schmückendes Beiwerk ist. Solch ein Typ entwickelt sich schnell zum Stereotyp. Er ist nicht typisch im Sinne der Häufigkeit des Vorkommens, sondern ist typisch für den Menschen, wie er im Sozialismus sein soll.

G. Bohm charakterisiert das seit dem VII. Parteitag "gängige" Konfliktschema folgendermaßen: "An einem der 'Brennpunkte des sozialistischen Aufbaus' entsteht ein zukunftsentscheidendes Produktionsproblem; Lösungen werden ausgearbeitet; die guten Genossen diskutieren sie, vom Werkleiter bis hinunter zur Brigade; das Produktionsproblem wird zum persönlichen Problem jedes einzelnen; der eigentliche Konflikt liegt auf der 'Königsebene', in der Uneinigkeit der leitenden Funktionäre, von denen mancher sein prognostisches Denken

1. Neues Deutschland, 20. Mai 1969, in: Raddatz, F.: a. a. O., S. 59

2. Höpcke, K.: in: Neues Deutschland, 10. Mai 1969, in: Raddatz, F.: ebenda, S. 64

und seinen Leitungsstil noch nicht dem Tempo der 'wissenschaftlich-technischen Revolution' angepaßt hat; nach langem Hin und Her einigt man sich dann doch auf die optimale Lösungsvariante, nicht selten unter der klugen Führung eines Parteisekretärs." (1)

H. Koch bezeichnet in einem Interview Kunst als "Visitenkarte dieses Landes vor aller Welt. Im buchstäblichen Sinne: vor aller Welt! Unsere Kunst wird auch international viel stärker zu sagen haben, wer wir sind, wie wir sind, was an persönlichen Entwicklungen und was an geschichtlichen Vorgängen, Prozessen bei uns vorgeht." (2)

Die von Koch angeschnittene Thematik "wer sind wir?" beschäftigt im Sinne einer Identitätssuche und -krise als zentrales Problem die Literaturschaffenden in den sozialistischen Ländern.

Die Produktion von "Bestätigungsliteratur" nach einem gewissen Schematismus läßt nicht genügend Spielraum für individuelles, kulturschöpferisches Schaffen und erschüttert das Schaffensprinzip der inneren Wahrhaftigkeit.

Jurek Becker, der inzwischen in Unnade gefallene DDR-Literat, urteilt über die Literaturszene in der DDR: "Es wird solche Literatur hervorgehoben, wie unsere führenden Genossen sie schreiben würden, wenn sie schreiben könnten." (3)

Die nach 1971 konstatierte "längere Leine" für die Kuntschaffenden ist nach Becker unter dem Aspekt zu sehen, "daß das Mehr an Bewegungsfreiheit für Künstler während der letzten Jahre in erster Linie aus der Not kam, dies nicht länger verhindern zu können, und weniger aus der Überzeugung heraus, daß Künstler Bewegungsfreiheit brauchen." (4)

1. Bohm, G.: a. a. O., S. 308 f.

2. Auszug aus einem Interview mit H. Koch, in: Einheit, 28. Jg. 1973, Heft 7, S. 799

3. Becker, J.: Interview mit dem Nachrichtenmagazin "Der Spiegel", 31. Jg. 18. Juli 1977, S. 131

4. ebenda, S. 130

Seit den Ereignissen um R. Biermann scheint die Bewegungsfreiheit wieder verringert zu sein. Die Namen der Literaten G. Kirsch, R. Kunze und S. Kirsch, die die DDR verlassen haben, beweisen dies. Unabhängig von geringen temporären Modifikationen kann festgestellt werden: "Die Kluft zwischen Macht und kritischem Intellekt, die sich für jedermann auftat, ist bis heute nicht geringer geworden." (1)

2.4 Konsequenzen für die Auswahl der Literatur in Schulbüchern. - Lehrplananalyse

2.4.1 Lehrplantheorie

Lehrpläne besitzen in der DDR den verbindlichen Status aller staatlichen Dokumente. Sie enthalten als die "zentralen staatlichen Planungsdokumente für die Bildung und Erziehung im Unterricht" (2) die Anforderungen der Gesellschaft an die Schule.

Lehrplanänderungen dokumentieren entscheidende Abschnitte der Schulentwicklung, die in ihrer Beziehung zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung zu sehen sind.

Die ersten einheitlichen Lehrpläne des Jahres 1946, die für die "antifaschistische-demokratische Umgestaltung" der Schule als grundlegend gesehen werden, wurden durch das Lehrplanwerk des Jahres 1951 abgelöst, in dem die eingeleitete "sozialistische Umgestaltung" des Schulwesens zum Ausdruck kommt.

Das Lehrplanwerk des Jahres 1959 steht mit der "konsequenten Umgestaltung" der Schule auf der Basis des Sozialismus in Verbindung.

Das "Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem" (25. 5. 1965)

1. Süddeutsche Zeitung, 5. Aug. 1977, S. 4

2. Autorenkollektiv: Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht, Berlin (Ost) 1973, S. 51

ist entsprechend dem Beschluß des VI. Parteitages der SED als konstitutiv für die neuen Lehrpläne zu bezeichnen und bedeutet den Ausbau der Schule der "entwickelten sozialistischen Gesellschaft".

Die Ausarbeitung und Einführung des neuen Lehrplanwerks fällt in den Zeitraum von 1964 bis 1971. "Dabei hat es sich als außerordentlich günstig erwiesen, daß zum gleichen Zeitpunkt in der Sowjetunion neue Lehrpläne ausgearbeitet wurden ..." (1)

Die neuen Lehrpläne sollen mehr sein als Stoffverteilungspläne. "Sie legen exakter und differenzierter als bisherige Lehrpläne in der Geschichte unserer Schule fest, welcher Unterrichtsstoff in welcher Zeit, in welchem Umfang und in welcher Tiefe zu behandeln und von den Schülern anzueignen ist und welche Resultate der Persönlichkeitsentwicklung in diesem Aneignungsprozeß erreicht werden sollen." (2)

Als wesentlich für die neuen Lehrpläne wird eine "Grundlagenbildung" im Sinne einer sozialistischen Allgemeinbildung angesehen. Eine Besinnung über das Wesen sozialistischer Allgemeinbildung sei deshalb im Rahmen der Lehrplanarbeit als erstes zu leisten gewesen, denn: "Die Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung ist die theoretische und methodologische Grundlage für die Methodik der Lehrplanerarbeitung, für die Entscheidung methodischer Fragen der Zuordnung von Ziel, Stoff und Methode und auch für die Wahl der verschiedenen Methoden und Organisationsformen der Lehrplanarbeit." (3)

Die zentrale Rolle, die der Allgemeinbildung zugemessen wird, kommt auch in der umfassenden Interpretation des Lehrplanwerkes bereits im Titel zum Ausdruck: "Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht". "Mit Allgemeinbildung wird zumeist jene Bildung im weiten Sinne bezeichnet, die von allen Mitgliedern der Gesellschaft gleichermaßen erworben wird, sich auf die Vermittlung und Aneignung von Bildungsinhalten aus allen wesentlichen Kulturbereichen bezieht, allgemeine Voraussetzungen für das Leben und die Arbeit in

1. ebenda, S. 26

2. ebenda, S. 51

3. Neuner, G.: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, a. a. O., S. 179

der Gesellschaft sowie die weiterführende spezielle Bildung schafft und Grundlagen für die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit legt." (1)

Sozialistische Allgemeinbildung hat nach Neuner nichts gemeinsam mit dem neuhumanistischen Begriff der Allgemeinbildung, "der deutlich intellektualistische und ästhetisierend-aristokratische Züge aufweist." (2)

Sozialistische Allgemeinbildung wird als unerläßliche Grundlage für die allseitige Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit angesehen. Die entscheidende Frage sei die nach dem Verbreitungsgrad der Allgemeinbildung. Erst wenn eine hohe Allgemeinbildung für alle Mitglieder der Gesellschaft möglich sei, seien die Bedingungen für ein volles Menschsein geschaffen. Das Prinzip der einheitlichen Allgemeinbildung bedeute aber keine simple Gleichmacherei. Allseitigkeit in der Allgemeinbildung soll verstanden werden als allen alle, nach sozialistischem Verständnis wesentlichen Bildungsgüter nahezu bringen.

Als weiteres wesentliches Element wird hervorgehoben, daß bei der Frage nach der Allgemeinbildung der konkret-historische Tatbestand zu bedenken sei. Das bedeute, die Wandlung des Charakters der Allgemeinbildung im Zeitalter der wissenschaftlich-technischen Revolution prognostisch zu erfassen.

Die Entwicklung bildungspolitischer Perspektiven wird im Sozialismus auf Grund der marxistisch-leninistischen "wissenschaftlichen" Weltanschauung und der damit verbundenen erkannten Gesetzmäßigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung als systemimmanenter Vorteil erachtet. Vor allem soll die Entwicklungstendenz der Wissenschaften bedacht werden, die "durch die zunehmende Herausbildung von übergreifenden Theoriesystemen gekennzeichnet ist." (3)

Dies bedinge folgende Konsequenz in der Lehrplankonzeption: "- Die Schüler werden in wesentliche Theorien, Gesetzmäßigkeiten, Betrachtungsweisen, die

1. ebenda, S. 137 (Hervorhebung im Original)

2. ebenda, S. 140

3. Autorenkollektiv: Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht, a. a. O., S. 41

für ein tieferes Eindringen in die Wissenschaft bedeutsam sind, systematisch eingeführt." (1)

Auf Grund der wissenschaftlich-technischen Revolution wird von der Notwendigkeit einer permanenten Bildung gesprochen. Dabei stehe das Einzelwissen nicht so sehr im Vordergrund, sondern "die Orientierung auf Grundstrukturen des Wissens, auf die Vermittlung von grundlegenden Methoden und Techniken des Lernens und Arbeitens, die ständiges Lernen sowie schöpferisches Denken und Arbeiten erleichtern ..." (2)

Trotz der stürmischen Wissenschaftsentwicklung habe man bei der Lehrplan-konzeption, so Neuner, "vor übereilten Experimenten in der Massenschule Abstand genommen" und "in ausgewogener Weise moderne wissenschaftliche Akzente und Erfordernisse und bewährte pädagogische Erkenntnisse und Erfahrungen vereint." (3)

Als tragende lehrplantheoretische Komponente wurde im Lehrplan die Ziel-Stoff-Methoden-Relation konzipiert. Der Lehrplan sei noch nicht erfüllt, "wenn der Stoff behandelt sei" (4). Entscheidend sei das im Sozialismus zu verwirklichende Ziel der allseitig entwickelten Persönlichkeit. Unter diesem Zielaspekt soll der Stoff ausgewählt, der Unterricht gestaltet werden.

"Wenn das Ziel der Bildung und Erziehung die allseitig entwickelte Persönlichkeit ist und der Inhalt der sozialistischen Allgemeinbildung wesentlich durch die Einheit von Wissenschaft und sozialistischer Ideologie charakterisiert ist, dann sind damit auch entscheidende Vorgaben für die Methode gegeben..." (5)

Das Ziel als entscheidender Ausgangs- und Ansatzpunkt lehrplantheoretischer Überlegungen wird auch im Aufbau der Fachlehrgänge ersichtlich, die jeweils mit "Zielen und Aufgaben" beginnen.

1. Drefenstedt, E.: Inhalt und Wesen der neuen Lehrpläne und Grundforderungen an die Unterrichtsgestaltung, in: Pädagogik, 23. Jg. 1968, Heft 8, S. 742 ff., hier S. 745

2. Neuner, G.: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, a. a. O., S. 150

3. ebenda, S. 148

4. Drefenstedt, E.: a. a. O., S. 744

5. Autorenkollektiv: Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht, a. a. O., S. 60

Im Rahmen der Zielformulierung "Bildung und Erziehung der allseitig entwickelten Persönlichkeit!" differenzieren die Lehrpläne formal jeweils heraus, welches Wissen (Kenntnisse, Erkenntnisse, Einsichten) die Schüler im jeweiligen Fachunterricht erwerben sollen, welches Können (Fähigkeiten, Fertigkeiten) auszubilden ist und welche Grundüberzeugungen oder Überzeugungen (Einstellungen, Gewohnheiten, Verhalten) anzubahnen und zu wecken sind.

Fähigkeiten und Überzeugungen können, so wird darauf hingewiesen, nicht inhaltsleer entwickelt werden. "Ein reiches, geordnetes Wissenssystem ist die inhaltliche Grundlage der Persönlichkeit, ein entscheidendes, stabilisierendes Element der gesamten Persönlichkeitsentwicklung." (1)

Fähigkeiten werden in Wechselbeziehung zu bestimmten Inhalten gesehen und realisieren sich in bestimmtem Verhalten. Auf Grund der dialektischen Einheit von Kenntnisan eignung und Fähigkeitsentwicklung müßten beide Aspekte im Lehrplan gemeinsam geplant werden.

Aus Wissen in Verbindung mit spezifischen Fähigkeiten erwachsen nach der Lehrplantheoretischen Konzeption bestimmte Überzeugungen, konkretisiert in jeweiligem Verhalten, in Gewohnheiten und dargelegten Einstellungen. Überzeugungen wirkten ihrerseits zurück auf den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten.

Wissen, Können und Überzeugungen werden im Lehrplanwerk als komplexe und dialektische Einheit herausgestellt. Die Zusammenhänge werden von G. Neuner in folgendem Schaubild verdeutlicht. (2)

1. ebenda, S. 63 (Hervorhebung im Original)

2. Neuner, G. Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, a. a. O., S. 195

System der Fähigkeiten

(der wissenschaftlichen, technischen,
gesellschaftlich-sozialen,
ideologisch-politischen,
kulturell-ästhetischen
und sportlichen Tätigkeit)

Grundlegende Charakter-
und Verhaltensqualitäten.

System grundlegender ideologi-
scher Überzeugungen (weltan-
schaulich-philosophische, poli-
tische, moralische, ästhetische)

Wissenssystem

(aus Wissenschaft, Technik,
gesellschaftlich-sozialem Leben,
Ideologie, Kunst und Kultur)

2. 4. 2 Ideologierelevanz des Lehrplanwerks

Da es sich bei der Erarbeitung des neuen Lehrplanwerks als unmöglich erwies, das allgemein formulierte Ziel der allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit im Sinne einer Konkretisierung "in übersichtliche und abrechenbare Teilziele der Bildung und Erziehung" (1) aufzugliedern und zu präzisieren, wurde als übergreifende Zielkategorie die ideologische Erziehung herausgestellt.

"Die Herausbildung der übergreifenden Funktion der ideologischen Erziehung innerhalb des Gesamtziels der allseitig entwickelten Persönlichkeit bedeutete zweifellos einen Fortschritt." (2)

Unbestritten ist unter marxistisch-leninistischen Theoretikern trotz mancher terminologischer Unterschiede die Auffassung, "daß die wertmäßige Gerichtetheit der Persönlichkeit, ihre ideologische Position bzw. ihre Weltanschauung (im umfassenden Sinne) das Zentrum der Persönlichkeit bilden. Als allgemeinste Persönlichkeitsqualität steht diese ideologische Position im hierarchischen System der Persönlichkeitsstruktur an der Spitze, und sie bildet deshalb auch die höchste allgemeine, übergreifende Zielkategorie für die Planung der Ziele der Bildung und Erziehung." (3)

Ideologischen Grundüberzeugungen im Sinne von zentralen ideologischen Grundrichtungen der Persönlichkeit wird bei der Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit eine "Schlüsselfunktion" (4) beigemessen.

Die Pädagogik der Sowjetunion und der DDR weisen auch in diesem Punkt der ideologischen Überzeugungsbildung Übereinstimmung auf. "Ideologische Überzeugung - das ist das feste Wissen des Menschen um die objektive Richtigkeit

1. ebenda, S. 186

2. ebenda, S. 187

3. Neuner, G.: Zu ideologisch-theoretischen Grundpositionen des neuen Lehrplanwerks und der Aufgabenstellung, a. a. O., S. 1006 (Hervorhebung im Original)

4. ebenda

der kommunistischen Idee und ihre Anerkennung als subjektiv wichtig für sich selbst." (1) Auch hier bildet die ideologische Position die Mitte der Persönlichkeit. Nach Neuner, der sich im Rahmen der Lehrplanarbeit entschieden für den Gedanken der Ideologiezentriertheit einsetzte (2), kommt der ideologischen Erziehung eine integrierende Funktion zu.

Im Prozeß der Lehrplanarbeit hat es sich nach Meinung sozialistischer Theoretiker bewährt, sich auf die Formulierung von wenigen komplexen Grundüberzeugungen zu beschränken. In Anlehnung an die Grundüberzeugungen, die im Rahmen der staatsbürgerlichen Erziehung herauszubilden sind, formuliert Neuner folgende, dem Lehrplanwerk immanente Grundüberzeugungen:

- "- die Überzeugung vom objektiven Charakter der Entwicklung in Natur und Gesellschaft und von der Fähigkeit des Menschen, diese Gesetzmäßigkeit zu erkennen und in bewußter, verändernder Tätigkeit anzuwenden;
- die Überzeugung von der historischen Mission der Arbeiterklasse unter der Führung der marxistisch-leninistischen Partei und ihrer führenden Rolle und wachsenden Verantwortung im revolutionären Kampf bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft;
- die Überzeugung von der Gewißheit, daß die Zukunft der ganzen Menschheit der Sozialismus ist, daß wir in der Deutschen Demokratischen Republik zu den Siegern der Geschichte gehören und daß der Sozialismus auch in der BRD siegen wird;
- die Überzeugung von der Verantwortung der Jugend bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft, bei der Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution und bei der Verteidigung der DDR und der sozialistischen

1. Schkolnik, G. I.: Zur Umwandlung von Kenntnissen in ideologische Überzeugungen im Unterrichtsprozeß, in: Dahlke, H./Günther, E. (Hg.): Aus der Praxis der sowjetischen Schulerziehung, Berlin (Ost) 1969, S. 12

2. Verwiesen sei hier auf: Waterkamp, D.: a. a. O., S. 150 f.

Staatengemeinschaft;

- die Überzeugung von der entscheidenden Rolle der ruhmreichen Sowjetunion und der sozialistischen Staatsgemeinschaft in der weltweiten Auseinandersetzung zwischen Sozialismus und Imperialismus, von der Integration der DDR in die sozialistische Staatengemeinschaft und den Aufgaben und Verpflichtungen der allseitigen Zusammenarbeit der Länder der sozialistischen Gemeinschaft;
- die Überzeugung, daß Demokratie, Freiheit und Menschlichkeit nur dort gesichert werden, wo das werktätige Volk unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer Partei die politische Macht ausübt;
- die Überzeugung, daß die Jugend ihres eigenen Glückes Schmied ist, indem sie die Rechte und Pflichten gegenüber der sozialistischen Gesellschaft bewußt wahrnimmt, sich fest in die sozialistische Gemeinschaft einordnet, Verantwortung für das Ganze trägt und ein kulturvolles Leben führt." (1)

Systematisierend lassen sich folgende Grundüberzeugungen herausarbeiten:

- weltanschaulich-philosophische
- politische
- moralische

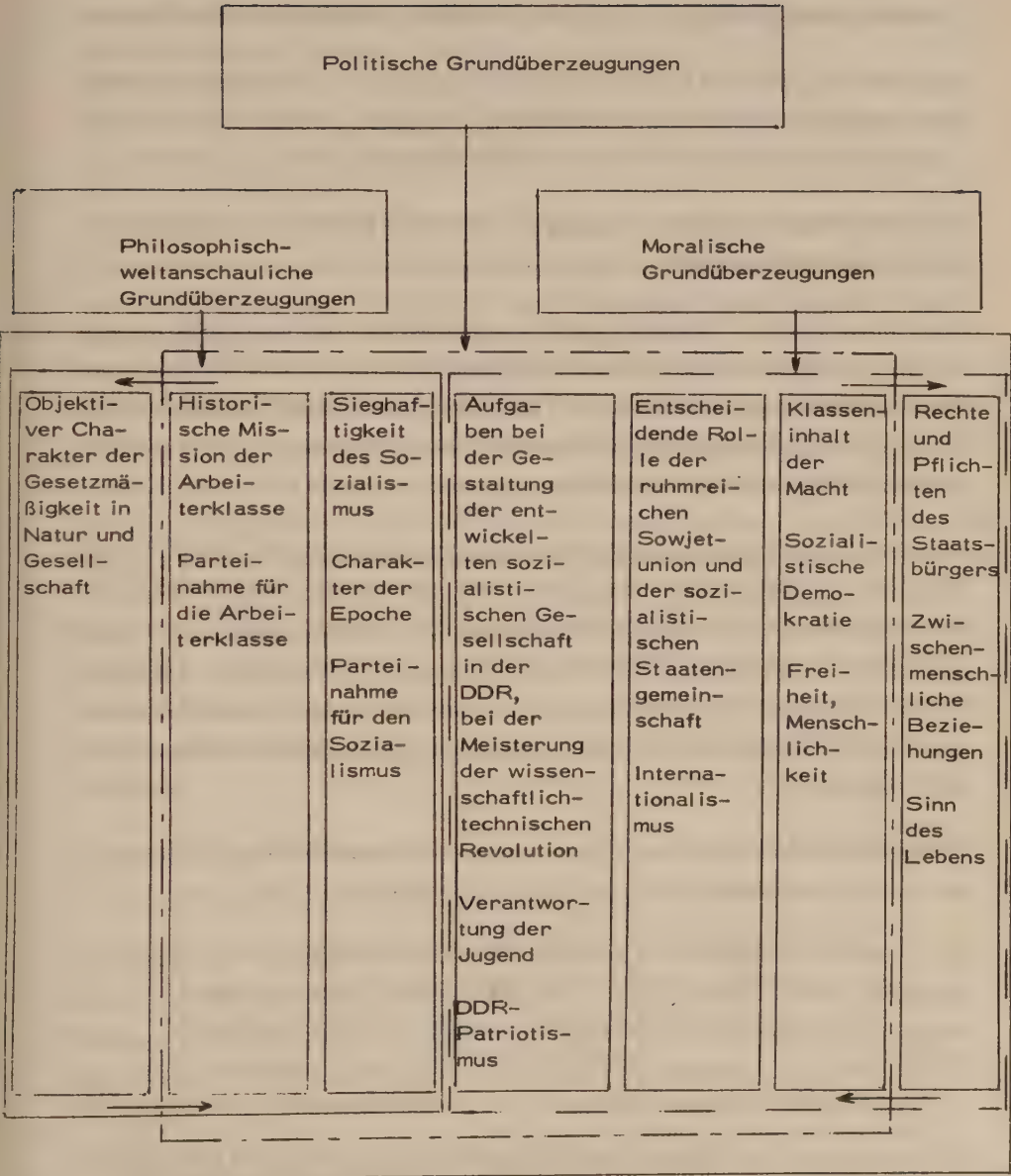
Inhaltlich werden diese Gruppierungen von der Ideologie des Marxismus-Leninismus bestimmt. Zentrale Bedeutung im Rahmen dieses Systems wird den

1. Neuner, G.: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, a. a. O., S. 195 f.

politischen Grundüberzeugungen beigemessen. Letztere erfahren durch die weltanschaulich-philosophischen Grundüberzeugungen eine Stabilisierung. Moralische Grundüberzeugungen sollen ihrerseits aus weltanschaulich-philosophischen und politischen Grundüberzeugungen erwachsen, werden aber gleichzeitig als konstitutiv für die Vertiefung und Stabilisierung weltanschaulich-philosophischer und politischer Grundüberzeugungen gesehen.

Neuner veranschaulicht die Zusammenhänge in folgendem Schaubild. (1)

1. ebenda, S. 199



Die Gruppierungen der Grundüberzeugungen könnten aber realiter nur als komplexe dialektische Einheit des sozialistischen Bewußtseins erfaßt werden.

Eine weitere, über die Formulierung der ideologischen Grundüberzeugungen hinausgehende Konkretisierung der Ziele, wie sie z. B. Polzin/Rudolf konzipierten (1), wurde als nicht realisierbar abgelehnt.

Die ideologischen Grundüberzeugungen sind "Ziel- und Richtpunkte der gesamten erzieherischen Arbeit im Unterricht." (2)

Da sie aber nicht in "linearer Logik" geplant werden könnten, wurde auf das Modell der konzentrischen Kreise zurückgegriffen, d. h. "daß sie /die grundlegenden Überzeugungsziele; R. M. / auf immer neuen Stufen der Allgemeinbildung, des Gesichtskreises und der Erfahrung des Schülers immer stärker differenziert, gefestigt, vertieft und ausgebaut werden." (3)

Sinnvolle Zielplanung müsse deshalb die Ideologierelevanz des Inhalts prüfen. Erst wenn die wesentlichen ideologischen Erziehungsziele einzelner Klassen in Verbindung mit den ideologischen Potenzen des Stoffes stehen, ergeben sich sogenannte Klassenstufenziele. "Diese Klassenstufenziele fixieren die ideologisch bedeutsamen Erkenntnisse, die sich aus dem Unterrichtsstoff ergeben, wenn Einzelwissen zu erzieherisch relevanten Erkenntniskomplexen synthetisiert werden." (4)

Die Systematik der einzelnen Fachlehrgänge wird bestimmt durch "die Einheit von Fachwissenschaft und sozialistischer Ideologie." (5)

Eine inhaltlich ideologische Linienführung des Fachlehrgangs, die, ausgehend vom Ziel sozialistischer Erziehung die ideologischen Potenzen der spezifischen Fachwissenschaft erschließt, "führt die Schüler mit zwingender Logik und Be-

1. Vgl.: Polzin, J./Rudolf, R.: Zur Entwicklung einer Zielhierarchie für die ideologische Erziehung im Unterricht, in: Pädagogische Forschung, 1970, Heft 1, S. 3 f.
2. Neuner, G.: Zum Problem der Niveauerhöhung in Bildung und Erziehung auf der Grundlage der präzisierten Lehrpläne, in: Pädagogik, 22. Jg. 1967, Heft 9, S. 773 ff., hier S. 779
3. ebenda
4. ebenda
5. Autorenkollektiv: Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht, a. a. O., S. 73

weiskraft zu jenen Allgemeinerkenntnissen und Schlußfolgerungen, die Erkenntnisfundament ideologischer Überzeugungen sind." (1)

Unter dem Aspekt der Herausbildung ideologischer Grundüberzeugungen wird eine fachübergreifende Koordinierung für besonders wichtig erachtet.

Die Koordinierung "dient der wechselseitigen Bestätigung und Bekräftigung der im Unterricht der einzelnen Fächer gewonnenen Erkenntnisse und ideologischen Einstellungen" (2) und damit der Festigung der ideologischen Grundüberzeugungen.

Die Lehrpläne mit Klassenleitziele und fachübergreifender Koordination "sollen es ermöglichen, wie in einem 'Netzwerk' die grundsätzlichen erzieherischen Leitlinien im Zusammenhang mit der Erkenntnisgewinnung und auch die ideologisch-erzieherischen Knotenpunkte in den einzelnen Fächern und bei den einzelnen Stoffgebieten zu fixieren ..." (3)

Den Curriculumskonzepten nicht-sozialistischer Länder wird "betonte Rationalität ... Wertfreiheit und Ideologieabstinenz" (4) zum Vorwurf gemacht. Damit dienen nach sozialistischer Meinung diese Bildungskonzeptionen nur dazu, unbemerkt für die Öffentlichkeit die Interessen des Monopolkapitals zu verfolgen.

Aus der Lehrplankonzeption lassen sich m. E. drei wesentliche Intentionen herausarbeiten:

1. Eine Niveauerhöhung auf dem Sektor der Allgemeinbildung, die letztlich der Niveauerhöhung der Produktion dienen soll, um damit die Basis für eine materielle und kulturelle Niveauerhöhung der Gesellschaft zu ermöglichen.

1. ebenda

2. ebenda, S. 86

3. Neuner, G.: Zum Problem der Niveauerhöhung in Bildung und Erziehung auf der Grundlage der präzisierten Lehrpläne, a. a. O., S. 779 (Hervorhebung im Original)

4. Neuner, G.: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, a. a. O., S. 280

Ludz kommt bei seiner Analyse der Rede Honeckers auf dem IX. Parteitag der SED zu einem in die gleiche Richtung weisenden Ergebnis. "Bemerkenswert an der Rede Honeckers sind nicht so sehr diese schon von Ulbricht verkündeten Leitsätze; bemerkenswert ist vielmehr der weitere Schritt in Richtung auf eine Leistungs- und Erziehungsgesellschaft, in der 'Lernen' und 'Können' größer als jemals zuvor geschrieben werden." (1)

Eine allgemeine Niveauerhöhung erscheint notwendig, zumal nach neuen Berichten "Verdrossenheit, Arbeitsbummelei, Lehrabbrüche und Arbeitsplatzwechsel bei den von der Schule kommenden Jugendlichen" (2) zunehmen.

2. Eine zentrale Steuerung und verstärkte Einflußnahme der ideologischen Erziehung im Unterricht. Die Einheit von Erziehung und Unterricht ist entsprechend der postulierten Einheit von Erziehung und Bildung zu sehen. Wissenschaftliche Bildung und ideologische Erziehung bewegen sich auf Grund des "Wissenschaftscharakters" der sozialistischen Ideologie auf der gleichen Ebene. Politischen und moralischen Werten, repräsentiert in jeweiligen Grundüberzeugungen, muß damit der gleiche Wahrheitsgehalt zuerkannt werden wie wissenschaftlichen Aussagen. Damit kann die individuelle moralische Entscheidung ähnlich wie wissenschaftliche Aussagen nach den Kriterien "richtig-falsch" taxiert werden. "Die entscheidenden Erziehungspotenzen des Unterrichts liegen in der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit in der Unterrichtsgestaltung begründet." (3)

1. Ludz, P.: Die DDR zwischen Ost und West. Politische Analysen 1961 - 1976, München 1977, S. 175
2. Nach: Jaide, W.: "Keine arbeitslosen Jugendlichen in der DDR?", in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 18. Okt. 1976, S. 12; zitiert nach: Ludz, P. C.: Die DDR zwischen Ost und West, a. a. O., S. 175
3. Autorenkollektiv: Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht, a. a. O., S. 130

Der Grundsatz der Parteilichkeit sei stets zu beachten.
"Parteilichkeit ist eine Grundhaltung, die das Lehren und Lernen im Unterricht durchzieht, ihnen das typische Gepräge des Unterrichts in der sozialistischen Schule verleiht." (1)

3. Eine möglichst große Planung von Bildung und Erziehung.
Entsprechend dem ideologischen Gesamtkonzept kommt dem prognostischen Aspekt auf dem Bildungs- und Erziehungssektor große Bedeutung zu.

Die Frage der Planbarkeit von Bildung und Erziehung spielte auch bei der Abfassung der neuen Lehrpläne eine große Rolle. Es wurde erkannt, "daß eine 'hundertprozentige' Voraussicht und Programmierung aller Situationen und Verästelungen des pädagogischen Geschehens ... in einem zentralen Plan nicht nur praktisch nicht möglich ist, sondern auch nicht angestrebt werden sollte ..." (2)

Damit soll Schematismus vermieden werden. Zentrale Planung von Bildung und Erziehung habe sich auf "wesentliche Grundstrukturen" (3) zu beschränken.

Als wesentlich wird erachtet: "die grundlegenden Ziele der Persönlichkeitsbildung zu fixieren und die strategische Generallinie der Gestaltung des pädagogischen Prozesses zur Erreichung dieser Ziele zu projektieren." (4)

1. ebenda

2. Neuner, G.: Zu ideologisch-theoretischen Grundpositionen des neuen Lehrplanwerkes und der Aufgabenstellung, a. a. O., S. 1005

3. ebenda

4. ebenda

Dabei bildet die ideologische Gerichtetheit der Persönlichkeit die oberste Zielkategorie.

Die Lehrplanauffassung hinsichtlich der Planbarkeit von Bildung und Erziehung ist optimistisch, vorausgesetzt, Bildung und Erziehung werden immer mehr, wie es die sozialistische Ideologie fordert, zu einem gesamtgesellschaftlichen Anliegen. Zielplanung in der sozialistischen Gesellschaft ist "gegen jede pädagogische Spontaneität gerichtet." (1)

Entsprechend der Ideologie bewegt sich der Mensch grundsätzlich im Rahmen des Planungsrasters.

2.4.3 Das Lehrplanwerk im Bereich des Lese- und Literaturunterrichts

Das neue Lehrplanwerk für den Lese- und Literaturunterricht der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule bzw. der erweiterten Oberschule der DDR weist eine Reihe von formalen Kennzeichen auf:

1. Deutlich ist eine Dreistufigkeit im Lehrplanwerk erkennbar:

1. bis 4. Klasse, 5. bis 7. Klasse und 8. bis 10. Klasse. Die Lehrpläne der jeweiligen Klassen der einzelnen Stufen müssen deshalb in ihrem Konnex zu angrenzenden Klassen der jeweiligen Stufe gesehen werden. Die Lehrpläne weisen Leitlinien für die Darstellung dieser Zusammenhänge aus.

2. Das Lehrplanwerk für den Literaturunterricht ist als ein Fachlehrgang konzipiert, in dem auf jeweiligen Klassenstufen bestimmte Schwerpunkte gesetzt werden.

3. Das Lehrplanwerk leitet auf allen Klassenstufen eine einheitliche Konzeption. Einleitend werden jeweils die Ziele und Aufgaben des Lese- bzw. Li-

1. ebenda, S. 1007

teraturunterrichts dargestellt. Es wird hierbei präzisiert, welche Kenntnisse gewonnen, welche Erkenntnisse angebahnt, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Überzeugungen und Einstellungen herausgebildet werden sollen. Daran anschließend werden die Inhalte des Unterrichts in ihrem verbindlichen und fakultativen Teil dargestellt.

4. Die Stoffverteilung in den einzelnen Klassenstufen erfolgt nach inhaltlich-thematischen, gattungsspezifischen und in höheren Klassen nach literaturhistorischen Gesichtspunkten.
5. In den Klassenstufen 1 - 4 wird vom Leseunterricht, ab der 5. Klasse, in der auch der eigentliche Literaturunterricht einsetzt, von Lese- und Literaturunterricht gesprochen. Ab der 7. Klasse nennt sich diese Disziplin des Deutschunterrichts nur noch Literaturunterricht.

Das für die Realisierung der neuen Lehrpläne grundlegende, bereits mehrfach zitierte Werk "Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht" nennt als Zielformulierung des Fachlehrgangs Literaturunterricht in allen Klassenstufen:

"Der Literaturunterricht hat das Ziel, die Schüler mit dem Ideengehalt und der Schönheit humanistischer Literatur der Vergangenheit und Gegenwart, vor allem mit der sozialistischen Literatur, vertraut zu machen und sie durch ästhetisches Erleben und Erkennen im Sinne des Ziels der Bildung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten zu formen. Er soll die Erlebnis- und Urteilsfähigkeit der Schüler sowie ihren ästhetischen Geschmack und ihre schöpferische Phantasie entwickeln, so daß ihnen die Lektüre bedeutender humanistisch-realistischer Werke zu einem festen Bedürfnis wird und sie am sozialistischen Kulturleben ... aktiv teilnehmen." (1)

1. Autorenkollektiv: Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht, a. a. O., S. 322

Die Realisierung erzieherischer Potenzen des Literaturunterrichts wird nur dann für möglich gehalten, "wenn die Schüler befähigt werden, den ideell-ästhetischen Gehalt literarischer Werke zu erfassen und literarische Werke parteilich zu werten." (1)

Als wesentliche Veränderungen des neuen Lehrplanwerks des Fachlehrgangs Literaturunterricht werden hervorgehoben:

1. Die wachsende Bedeutung der Literatur für den sozialistischen Menschen und die Gesellschaften wurden im neuen Lehrplanwerk berücksichtigt.
2. Der Anteil "bedeutender" Werke der sozialistischen Gegenwartsliteratur und des humanistischen Erbes wurde vergrößert.
3. Die Erziehungs- und Bildungspotenzen dieser Werke wurden hinsichtlich ihrer ideologischen Relevanz in den neuen Lehrplänen differenzierter dargestellt.
4. Das im Literaturunterricht zu vermittelnde Wissen und Können wurde präzisiert. Der Literaturunterricht hat seinen spezifischen Beitrag für die Herausbildung ideologischer Grundüberzeugungen zu leisten, entsprechend der Forderung nach Ideologierepräsentanz in allen Unterrichtsfächern. (2)

Die Klassenstufen 1 - 4 sind als Leseunterricht im Sinne eines propädeutischen Literaturunterrichts konzipiert.

Unter enger Bindung an den Heimatkundeunterricht sollen den Schülern im Deutschunterricht der 1. Klasse Kenntnisse über Tatsachen aus folgenden Bereichen vermittelt werden:

1. ebenda

2. Vgl.: Autorenkollektiv: Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht, a. a. O., S. 323 f.

- die sozialistische Gesellschaft
- die Welt der Arbeit
- die Natur

"Das ist eine wichtige Grundlage für die Herausbildung sozialistischer Grundeinstellungen und Verhaltensweisen und soll die Schüler befähigen, ihre Pflichten in der Schule, in der Familie und in der Pionierorganisation zu verstehen und gewissenhaft zu erfüllen." (1)

Unter Beibehaltung der drei genannten inhaltlichen Aspekte schreitet die ideologische Zentrierung in den Klassenstufen 2 und 3 weiter voran.

Im Leseunterricht der 2. Klasse, der jetzt die Typik des Leseunterrichts der Klassen 2 - 4 annimmt, werden die Inhalte des Unterrichts geordnet nach:

- künstlerisch-literarischen Prosatexten
- Gedichten
- sachlich belehrenden Texten
- Auszügen aus Kinderbüchern.

Bei der Auswahl der Texte soll sich der Lehrer davon leiten lassen "ob der Text Möglichkeiten für die klassenmäßige Erziehung bietet ..." (2)

Der Lehrplan für die 2. Klassenstufe setzt, unter Ausschöpfung aller Möglichkeiten der sozialistischen Erziehung, zum Ziel:

Die Schüler "sind mit den Ergebnissen der Arbeit der Werktätigen vertraut zu machen und erfahren, daß die Erfolge in unserer sozialistischen Heimat

1. Lehrpläne, Klasse 1, Ausgabe 1967, Berlin ⁷1975, S. 21

2. Autorenkollektiv: Unterrichtshilfen, Deutsch, 2, Klasse, Ausgabe 1970
Berlin (Ost) ³1973, S. 15

unter Führung der SED, der Partei der Arbeiterklasse, erreicht wurden." (1)

Im Lehrplan der 3. Klasse sind im Vergleich mit der 2. Klasse nicht mehr so viele sachlich belehrende Texte aufgenommen, da ab der 3. Klasse ein Heimatkundebuch zur Verfügung steht. "Erhöht wurde die Zahl der künstlerischen Texte, die die klassenmäßige Erziehung der Schüler mit den Mitteln der Kunst ... ermöglichen." (2)

In den Lehrplan dieser Klassenstufe wurde auch die Zielstellung für die inhaltliche Behandlung der einzelnen Texte im Teil "Inhalt des Unterrichts" neu aufgenommen.

Im Lehrplan der 3. aber auch der 4. Klasse wird als Zielformulierung nicht nur die Liebe zum sozialistischen Vaterland genannt. "Die Liebe zur Arbeiterklasse und ihrer Partei sowie die Achtung vor der Arbeit unserer Werktätigen sind zu vertiefen." (3)

Weiter wird gefordert: "Die Erziehung zur Liebe zum sozialistischen Vaterland ist mit der Erziehung zum Haß gegen die imperialistischen Feinde des Volkes zu verbinden, die in der BRD immer noch über die Werktätigen herrschen, sie ausbeuten und unterdrücken." (4)

Die Lesetexte wurden so ausgewählt, daß sie ihren spezifischen Beitrag zur ideologischen Bildung und Erziehung leisten:

- Texte, die die Werktätigen unter Führung der Partei als Erbauer des Sozialismus als Schrittmacher der modernen Produktion zeigen.

1. ⁶Lehrpläne, Deutsch und Mathematik, Klasse 2, Ausgabe 1968, Berlin (Ost), 1976, S. 7
2. Autorenkollektiv: Unterrichtshilfen, Deutsch, 3. Klasse, Ausgabe 1970, Berlin (Ost) ⁴1974, S. 10
3. ³Lehrpläne, Deutsch und Mathematik, Klasse 3, Ausgabe 1969, Berlin (Ost) 1973, S. 8
4. ebenda

- Texte, die das Leben der Schüler als vorbildliche Pioniere darstellen.
- Texte über Kinder in anderen Ländern, die zur Solidarität mit den Unterdrückten auffordern.
- Texte, die "den heldenhaften Kampf der Arbeiterklasse gegen die Imperialisten und Faschisten und die Befreiung unseres Landes durch die Sowjetarmee" (1) zum Inhalt haben.
- Märchen und Sagen, in denen die "Wünsche und Hoffnungen der unterdrückten Menschen, ihr Wunsch nach Gerechtigkeit und ihre Hoffnung auf ein besseres Leben zum Ausdruck kommen," (2)

Die Stundenverteilung in der 3. Klasse liefert den "statistischen Nachweis" für die zunehmende ideologische Zentrierung im propädeutischen Literaturunterricht dieser Klassenstufe. Aus der verbindlichen Stundenzahl von 76 Jahresstunden für den Leseunterricht entfallen (abzüglich 2 Stunden: Nationalhymne): (3)

Aus dem Leben der Pioniere und Schüler	13 Stunden
Arbeiten und Kämpfen für die Deutsche Demokratische Republik	12 Stunden
Gegen Imperialismus und Faschismus und über hervorragende Führer der Arbeiterklasse	24 Stunden
Forscher und Entdecker	4 Stunden
Liebe zur Natur	7 Stunden
Märchen, Sagen, Schwänke, Fabeln und Erzählungen	14 Stunden

Unter Berücksichtigung des "Ideologiegehaltes" von Märchen und Sagen ergibt sich deutlich eine Dominanz des Ideologieaspektes im Sinne eines Unterrichts-

1. ebenda, S. 11

2. ebenda, S. 12

3. Vgl.: ebenda, S. 28 f.

prinzips im Fachlehrgang dieser Klassenstufe.

Der Lehrplan der 4. Klasse sieht als Ziel des Deutschunterrichtes allgemein eine Vervollkommnung und Vertiefung der Kenntnisse der sozialistischen Gesellschaft und der Natur vor.

Als weiterer Beweis für die Ideologiezentrierung soll noch eine Übersicht über die Stundenverteilung in der 4. Klasse geboten werden.

Die Jahresstundenzahl beträgt 88. (1)

Aus dem Leben der Pioniere und Schüler	20 Stunden
Arbeiten und Kämpfen für die DDR	11 Stunden
Bei Freunden zu Gast	5 Stunden
Gegen Imperialismus und Faschismus und über hervorragende Kämpfer für unser sozialistisches Vaterland	30 Stunden
Liebe zur Natur	9 Stunden
Märchen, Sagen, Schwänke, Fabeln und Erzählungen	13 Stunden

Die propädeutische Wirkung des Unterrichtes der Klassen 1 bis 4 wird darin gesehen, "daß Literatur als Ereignisdarstellung faßbar gemacht wird, die zum eigenen Leben auf besondere Weise in Beziehung steht." (2)

Der sowjetische Psychologe Schkolnik klärt diese Beziehung zum eigenen Leben. Er spricht von objektiven Ideen, die man für die Schüler subjektiv bedeutsam machen muß. Das neu Dargebotene muß deshalb mit den Lebenserfahrungen und Bedürfnissen der Schüler verbunden werden. "Denn das objektiv Bedeutsame wird dann subjektiv bedeutsam, wenn es sich auf vorangegangenes subjektiv Bedeutsames stützt." (3)

1. Vgl.: Lehrplan, Deutsch, Klasse 4, Ausgabe 1970, Berlin (Ost) ³ 1976, S. 28f.

2. Autorenkollektiv: Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht, a. a. O., S. 331

3. Schkolnik, G. I.: a. a. O., S. 13

Die Anordnung der Inhalte der Lehrpläne 1 bis 4 erfolgte nach inhaltlich-thematischen Gesichtspunkten. Zentrale Aufgabe des Unterrichtes ist es, die ideologischen Potenzen der Inhalte zu erschließen und so auf der Unterstufe den spezifischen Beitrag zur sozialistischen Erziehung zu leisten.

Der eigentliche Literaturunterricht beginnt mit der 5. Klassenstufe. "Im Mittelpunkt des Literaturunterrichtes, der jetzt innerhalb des Faches Deutsche Sprache und Literatur als relativ selbständig erscheint, stehen epische und lyrische Werke der sozialistischen Literatur sowie aus dem Erbe der Völker." (1)

Es erfolgt eine inhaltlich-thematische Ausweitung unter gattungsspezifischer Anordnung. Vertreten sind im Lehrplan die Gattungen Lyrik und Epos. In die Dramatik wird in der 8. Klasse eingeführt. Mit dem Einsetzen des Literaturunterrichtes als Fachunterricht "wird die Erziehung der sozialistischen Persönlichkeit durch die Literatur und zur Literatur Hauptaufgabe dieses Unterrichtes." (2)

Die Volksdichtung in Form von Märchen, Schwänken und Sagen erscheint "von jetzt an immer deutlicher in ihrer Bedeutung für die Entwicklung progressiver Literatur." (3)

Das bedeutet mit anderen Worten, daß die ausgewählten Inhalte der Volksdichtung als die Wegbereiter der sozialistischen Literatur zu sehen und zu interpretieren sind. Nicht alle Märchen eignen sich für die sozialistische Erziehung. Das gilt für alle Märchen mit ungeeigneten, phantastischen Elementen und religiösem Gehalt.

"Für die vorliegende Lesebuchauswahl wurde eine sorgfältige kritische Auswertung vorhandener Märchengestalten vorgenommen, so daß die Zusatztexte

1. Autorenkollektiv: Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht, a. a. O., S. 331
2. Lehrplan, Deutsche Sprache und Literatur, Klassen 5 bis 7, Berlin (Ost) 1974, S. 48
3. Autorenkollektiv: Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht, a. a. O., S. 331

/i. e. Märchen, die nicht obligatorisch behandelt werden müssen; R. M. / ausgezeichnete Ansätze dafür bieten, die politisch-ideologische Erziehung in vielfältiger Weise mit der politisch-moralischen Erziehung zu verbinden und erste weltanschauliche Einsichten zu vermitteln." (1)

Den Realismusgehalt der Märchen erkennen die Schüler dann, wenn ihnen an diesen bewußt wird, "welchen Weg das arbeitende Volk zurücklegen mußte und welche Kämpfe es zu bestehen hatte, bis diese Grundforderungen nach Gerechtigkeit im Sozialismus erfüllt werden konnten." (2)

An Hand der moralischen Eigenschaften der Märchenfiguren ist der Nachweis zu führen, "daß alles große Humanistische und Fortschrittliche der deutschen Geschichte allein unter den Bedingungen der Macht der Arbeitersklasse in der DDR lebendige Wirklichkeit wird und in die weitere gesellschaftliche Vorwärtsentwicklung eingeht." (3)

Märchen anderer Völker sollen belegen, "daß sozialistischer Patriotismus und proletarischer Internationalismus eine Einheit bilden." (4)

Neben den Inhalten aus der Volksdichtung stehen Werke aus dem "humanistischen" Erbe und der sozialistischen Gegenwartsliteratur. Dabei gilt als zentrales Anliegen, die Schüler zu befähigen:

- die künstlerischen Aussagen "über die Stellung des Menschen in der jeweiligen Gesellschaft, über seine Beziehungen zur Arbeit und über den Kampf gegen soziale Unterdrückung und für die Befreiung des Volkes" (5) zu erschließen;
- "den gesellschaftlichen Charakter literarischer Werke zu verstehen." (6)

1. Horak, B.: Zur Funktion von Zusatztexten der Lesebücher im Prozeß der sozialistischen Bildung und Erziehung, in: Deutschunterricht, 27. Jg. 1974, Heft 4, S. 218 ff., hier S. 219
2. Autorenkollektiv: Literaturunterricht, fachwissenschaftliche und methodische Anleitung, 5. Klasse, Ausgabe 1966, Berlin (Ost) 1974, S. 26
3. Hager, K.: Die entwickelte sozialistische Gesellschaft. Aufgaben der Gesellschaftswissenschaften nach dem VIII. Parteitag der SED, Berlin (Ost) 1971, S. 48; zitiert nach: Horak, B.: a. a. O., S. 220
4. Horak, B.: a. a. O., S. 220
5. Autorenkollektiv: Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht, a. a. O., S. 332
6. ebenda

Der Literaturunterricht der Klasse 6 setzt unter Beibehaltung der Zielvorstellung jetzt auf höherer Ebene die planmäßige und systematische Erschließung literarischer Werke nach sozialistischen Grundsätzen fort. "Hauptaufgabe des Lese- und Literaturunterrichts ist wie in Klasse 5 die Erziehung des jungen Menschen zur sozialistischen Persönlichkeit durch die Literatur und seine Erziehung zur Literatur ... Die Schüler erfahren aus den Texten, wie Denken, Fühlen und Wollen des einzelnen Menschen von den konkreten historischen Bedingungen bestimmt werden, unter denen er lebt." (1)

Sagen, Fabeln, Erzählungen, Gedichte und Auszüge aus Kinder- bzw. Jugendbüchern bestimmen den Inhalt des Lehrplans der 6. Klasse. Der Lehrplan fordert einen relativen Anschluß im Bereich der Sage in der 6. Klasse.

Der Prometheus-Sage wird, auch im Hinblick auf die Behandlung des Prometheus von Goethe in der 9. Klasse, große Bedeutung zuerkannt. Der Schüler soll in diesem Zusammenhang zur Erkenntnis geführt werden, "daß der schöpferisch arbeitende Mensch erst in unserem Arbeiter- und Bauern-Staat die volle Achtung und Unterstützung genießt, die ihm von jeher gebühren." (2)

Der Literaturunterricht der 7. Klasse ist aus literaturpädagogischen Gründen noch nach gattungsspezifischen Gesichtspunkten geordnet. Die Schüler lernen im Vergleich zur 6. Klasse "inhaltlich anspruchsvollere und umfangreichere Werke kennen, die auf Grund ihres ideologischen Gehaltes und ihrer künstlerischen Gestaltung geeignet sind, das Interesse und das Verständnis der Schüler für weltanschauliche und politisch-moralische Probleme zielstrebig weiterzuentwickeln, ihre Vorstellungen und Gefühle zu bereichern und ihre Freude an der Literatur zu erhöhen." (3)

1. Lehrplan, Deutsche Sprache und Literatur, Klassen 5 - 7, a. a. O., S. 93
2. Autorenkollektiv: Literaturunterricht, fachwissenschaftliche und methodische Anleitung, 5. Klasse, a. a. O., S. 27
3. Lehrplan, Deutsche Sprache und Literatur, Klassen 5 - 7, a. a. O., S. 114

Bei der Auswahl und Anordnung wurden entwicklungspsychologische Tatbestände berücksichtigt. Interessant ist in diesem Zusammenhang die inhaltlich thematische Fixierung eines Teilinhaltes unter der Überschrift "Erzählungen vom neuen Menschen". (1) Damit sollen den pubertierenden Jugendlichen, die auf der Suche nach neuen Lebensorientierungen sind, personifizierte, literarische Gestalten geliefert werden, "die dem Schüler Maßstäbe für die Bewertung seiner eigenen Person und der Menschen seiner Umwelt geben und ihm Beispiel für vorbildliches Verhalten in der Gemeinschaft und in der Arbeit sind." (2) Der Gedanke der Literatur als Lebens- und Orientierungshilfe erscheint auch in den Lehrplänen der folgenden Klassen.

Die Schüler "erleben und erkennen, wie die Menschen unserer Republik sich unter Führung der Arbeiterklasse ihre neue Ordnung schaffen, wie sie an neuen Aufgaben wachsen und sich bewähren, wie sie dabei in gemeinsamer Arbeit Schwierigkeiten bewältigen, falsche Ansichten durch gegenseitige kameradschaftliche Kritik und Hilfe und in innerer Auseinandersetzung überwinden und wie sie mit der Veränderung ihrer Lebensverhältnisse auch sich selbst verändern und neue schöpferische Kräfte und Fähigkeiten entwickeln." (3)

Dieses Bild von der Entwicklung des neuen Menschen im Sozialismus bildet die Grundlage für "sozialistisches Erkennen, Werten und Handeln".

An der "antifaschistischen Literatur" sollen die Schüler zur Erkenntnis kommen, "daß die Ziele, für die die Antifaschisten gekämpft haben, in der Deutschen Demokratischen Republik verwirklicht sind." (4)

Die aus dem literarischen Erbe ausgewählten Fabeln, Anekdoten, Balladen und Novellen zeigen den Schülern Menschen, "in ihren Konflikten und Auseinandersetzungen unter den Bedingungen der antagonistischen Klassengesellschaft." (5)

1. ebenda, S. 134

2. Autorenkollektiv: Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht, a. a. O., S. 333

3. Lehrplan, Deutsche Sprache und Literatur, Klassen 5 - 7, a. a. O., S. 115

4. ebenda

5. ebenda, S. 116

Speziell an den ausgewählten Fabeln von Lessing, Krylow, La Fontaine und Wolf ist folgende sozialistische Erkenntnis zur Fabelmoral zu gewinnen: "In der von den Fabeldichtern vertretenen Moral erkennen sie /die Schüler; R. M. / die Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen. Sie erkennen die Parteinahme der Fabeldichter für die Interessen des Volkes und das darin zum Ausdruck kommende bürgerliche Klassenbewußtsein." (1)

Selbst die Naturlyrik im Lehrplan dieser Klassenstufe hat ihren Teil zur ideologischen Erziehung beizutragen. Die Schüler sollen erkennen, "daß auch die Naturlyrik von der Weltanschauung des Dichters, seiner politischen und parteilichen Haltung geprägt ist." (2)

In der 7. Klasse werden folgende, für die ideologische Erziehung relevanten Lernziele gesetzt:

Die Schüler sollen lernen:

- "- Schicksale, Handlungen und Motive der literarischen Gestalten in ihrem historisch konkreten Zusammenhang zu begreifen, sich parteilich damit auseinanderzusetzen und sie vom Standpunkt unserer sozialistischen Gesellschaft zu beurteilen;
- das eigene Handeln und Verhalten an den gewonnenen Erkenntnissen und Einsichten zu messen." (3)

Zentrales Anliegen ist es, an den Werken der sozialistischen Gegenwartsliteratur, der antifaschistischen Literatur und des literarischen Erbes das sozialistische Bewußtsein weiter zu entwickeln und die literarischen Gestalten als Gradmesser für sozialistische Verhaltensweisen in Bezug auf das eigene Verhalten zu nehmen.

1. ebenda, S. 135

2. Autorenkollektiv: Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht, a. a. O., S. 333

3. Lehrplan, Deutsche Sprache und Literatur, Klassen 5 - 7, a. a. O., S. 117

Diesem zentralen Anliegen der sozialistischen Bewußtseinsbildung sollen auch die literarischen Inhalte des Literaturunterrichts der 8. Klasse dienen.

"Im Literaturunterricht /der 8. Klasse; R. M./ wird durch die Einheit von ästhetischem Erkennen und Erleben das sozialistische Bewußtsein der Schüler gefördert und die Ausbildung der politischen und moralischen Qualitäten unterstützt, die die sozialistische Persönlichkeit auszeichnen." (1)

Erstmals werden im Fachlehrgang Literatur der 8. Klasse, der mit 60 Jahresstunden die Hälfte der gesamten Jahresstunden im Deutschunterricht bildet, im Lehrplan die literarischen Werke in chronologischer Abfolge präsentiert und ihr Ablauf im Stoffplan festgelegt. Durch eine enge Verbindung mit dem Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht sollen die "ideologischen Potenzen" des Literaturunterrichts in dieser Klasse noch erhöht werden.

Interessanterweise sieht die Grobaufteilung der Stoffe die Behandlung des "Osterspaziergangs" von Goethe im Monat November vor. (2) Wahrscheinlich sollen damit religiöse Querverbindungen, die mit diesem Thema verbunden sind, ausgeschlossen werden.

Die Behandlung der Werke in der im Lehrplan fixierten Reihenfolge ermöglicht nach Meinung der Lehrplan-Verfasser die Erschließung der erzieherischen Potenzen der literarischen Werke. "In dem inhaltlich geschlossenen Lehrplan erlangen die einzelnen Teile ihre volle Bedeutung erst durch die Verbindung der Teile zu einem Ganzen." (3)

Damit wird die Absicht verfolgt, die angeblich aufsteigende und entsprechend der gesellschaftlichen Entwicklung zur sozialistischen Literatur führende

1. Lehrplan, Deutsche Sprache und Literatur, Klassen 8 - 10, Ausgabe 1974, Berlin (Ost) 1976, S. 7

2. Vgl.: Autorenkollektiv: Literaturunterricht, 8. Klasse, fachwissenschaftliche und methodische Anleitung, Ausgabe 1969, Berlin (Ost) 1973, S. 19

3. Autorenkollektiv: Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht, a. a. O., S. 335

Gesamtentwicklung der Literatur auszuweisen. Gleichzeitig soll damit die Befreiung des Menschen, seine Entwicklung "vom Objekt zum Subjekt der Geschichte" im und durch den Sozialismus nachgewiesen werden. Die historische Betrachtung im Literaturunterricht soll zu "ersten verallgemeinernden Einsichten in den gesetzmäßigen Zusammenhang zwischen Literatur und Gesellschaft, in die Klassenbedingtheit und den Klassencharakter der Literatur" (1) anregen.

Konkret wird im Lehrplan der 8. Klasse die ideologische Erziehung zielbezogen so formuliert:

"Der Literaturunterricht soll zur Festigung des Klassenstandpunktes der Schüler beitragen, ihnen Leitbilder für die parteiliche Entscheidung für Frieden, Demokratie und Sozialismus, für unser sozialistisches Vaterland, für internationale Solidarität und aktive Anteilnahme an dem weltweiten Kampf gegen Imperialismus vermitteln und sie für die schöpferische Mitarbeit an der Vollendung des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik begeistern. Die Erziehung zur kämpferischen Haltung und zur Bereitschaft, die Deutsche Demokratische Republik zu festigen und zu verteidigen, soll durch die Literatur starke Impulse erfahren." (2)

Diesem Ziel hat auch das literarische Erbe zu dienen, das im wesentlichen nach sozialistischer Interpretation literarisch verarbeitete gesellschaftliche Widersprüche widerspiegelt und den einzig rechtmäßigen Erben seiner humanistischen Ideen in der sozialistischen Gesellschaft gefunden hat.

An den Werken der "revolutionär-demokratischen und sozialistischen Literatur" sollen die Schüler erkennen, "wie die Literatur immer stärker zu einer bewußt angewandten Waffe im revolutionären Kampf wird." (3) Diese Erkenntnis

1. Autorenkollektiv: Literaturunterricht, 8. Klasse, a. a. O., S. 7

2. Lehrplan, Deutsche Sprache und Literatur, Klassen 8 - 10, a. a. O., S. 9

3. ebenda

soll letztlich in Verbindung mit der Erkenntnis von der wissenschaftlichen Ideologie des Marxismus-Leninismus zum sozialistisch-parteilichen Beurteilen aller Literatur führen. Am Beispiel der sozialistischen Literatur sollen die Schüler Helden erleben, die sich durch revolutionäre Haltung und Opferbereitschaft für den Sieg des Sozialismus einsetzen.

In der 8. Klasse begegnen die Schüler erstmalig Werken aus der dramatischen Gattung. Diese Einführung erfolgt im Hinblick auf die folgenden Klassen, in denen umfangreichere Werke der klassischen und sozialistischen Dramatik erarbeitet werden sollen.

Der Lehrplan der 9. Klasse, der Werke aller drei Gattungen enthält (Epos, Drama, Lyrik), muß in seiner Verbindung zu denen der Klassen 8 und 10 gesehen werden.

Jeder Schüler sollte bis zum Abschluß der Schule mit den für bedeutend gehaltenen Werken aus der sozialistischen Literatur und dem literarischen Erbe vertraut gemacht sein.

Die innere Einheit der Lehrpläne 8 - 10 wird besonders im Bereich der Inhalte zur sozialistischen Literatur in den einzelnen Klassenstufen deutlich. Stand in der 8. Klasse die "revolutionär-demokratische" und "frühe sozialistische" Literatur im Mittelpunkt, so ist es im Lehrplan der 9. Klasse die sozialistische Literatur in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, besonders die der 20er und 30er Jahre. Abschließend wird im Lehrplan der 10. Klasse die Entwicklung der "sozialistischen Nationalliteratur" dargestellt. Die so konzipierte Leitlinie der "sozialistischen Literatur" in den Klassen 8 - 10 hebt den chronologischen Aspekt deutlich hervor.

Neben den allgemeinen Zielen und Aufgaben, wie sie in früheren Lehrplänen bereits erschienen sind, werden im Lehrplan der 9. Klasse zwei Aspekte besonders hervorgehoben: die Leitbildfunktion des sozialistischen Menschenbildes in der Literatur und die gesellschaftliche Funktion des Schriftstellers.

Die Leitbildfunktion des sozialistischen Menschenbildes in der Literatur spielt, wie an anderer Stelle kurz dargestellt wurde, in der Entwicklungsphase der Suche nach gültigen, neuen Lebensplänen für die Jugendlichen eine große Rolle. Die Erschütterung und Verwerfung des bisherigen Welt- und Menschenbildes und die Konzeption neuer Ideen fordert vom Literaturunterricht eine Berücksichtigung dieser Phänomene.

So erscheinen im Lehrplan der 9. Klasse im Bereich des literarischen Erbes Werke aus der Sturm- und Drang-Dichtung, Lessings Ringparabel und Shakespears Macbeth.

Goethes Prometheus gilt als Inbegriff des Ringens der Schriftsteller um die Erstellung eines humanistischen Menschenbildes.

Schuckmann interpretiert Goethes Prometheus gesellschaftlich im Sinne der sozialistischen Ideologie.

"... der Angriff /Goethes; R. M. / ist nicht 'unmittelbar auf den Absolutismus' gerichtet, aber die Kritik der Weltanschauung ist mittelbar auch eine Kritik der Welt." (1)

Die Schüler erkennen laut Lehrplan "den utopischen Charakter des bürgerlichen Ideals vom Menschen und erfassen seine historisch begrenzten und weiterwirkenden Züge." (2)

Der Literaturunterricht soll nachweisen, "daß in der sozialistischen Literatur und Gesellschaft alle humanistische Traditionen dialektisch aufgehoben und weiterentwickelt werden." (3)

Die im Lehrplan der 9. Klasse enthaltene sozialistische Literatur aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird als die konsequente Fortführung und Weiterentwicklung des literarischen Erbes verstanden. Aus der sozialistischen

1. Schuckmann, D.: a. a. O., S. 57

2. Lehrplan, Deutsche Sprache und Literatur, Klassen 8 - 10, a. a. O., S. 54

3. ebenda

Literatur wurden in den Lehrplan u. a. aufgenommen:

B. Apitz: Nackt unter den Wölfen

O. Gotsche: Das Buchenwaldlied

Finito Italia

Eine Auswahl aus der sozialistischen Lyrik der Gegenwart

Neben der Leitbildwirkung der Literatur wird "das Verhältnis von Werk-Schriftsteller-gesellschaftlicher Wirksamkeit" (1) besonders hervorgehoben.

Die vermittelten biographischen Tatbestände aus dem Leben und Schaffen bedeutender Schriftsteller sind grundsätzlich bezogen "auf die Bewährung und Entscheidung im Klassenkampf." (2)

An diesem Maßstab werden u. a. gemessen: Goethe, Schiller, Heine, Brecht und Becher.

"Die Schüler lernen, daß die Stellung der Schriftsteller in der Gesellschaft, ihr Beitrag zur Entwicklung des humanistischen Menschenbildes am deutlichsten in der Gestaltung der literarischen Helden zum Ausdruck kommt." (3)

Bei der Interpretation der Werke sollen die Schüler erfassen, "wie sich die ideologische Position, die humanistische Vorstellung vom Menschen, das ästhetische Ideal des Schriftstellers in seinen Werken in der Gestaltung der literarischen Figuren widerspiegelt." (4) Den Biographien von Schriftstellern, die die ideologisch gewünschten Verhaltensweisen in Leben und Werk dokumentieren, wird ebenfalls Leitbildwirkung zuerkannt.

"Im Literaturunterricht der Klasse 10 wird die Betrachtung des Aufstiegs der sozialistischen Literatur im 20. Jahrhundert und der Entwicklung der bürgerlich-humanistischen Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts abgeschlossen." (5)

1. Autorenkollektiv: Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht, a. a. O., S. 335

2. ebenda, S. 336

3. Lehrplan, Deutsche Sprache und Literatur, Klassen 8 - 10, a. a. O., S. 55

4. ebenda

5. ebenda, S. 113

Der Literaturunterricht hat die Aufgabe, die in den vorausgegangenen Klassen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten noch zu erweitern und zu sichern.

Schon die Verteilung der Jahresstundenzahl läßt als einen Schwerpunkt, der sukzessiv in der Oberstufe ausgebaut wurde, die "klassische Nationalliteratur" hervortreten. Von 60 Jahresstunden entfallen 25 auf die Werke von Schiller, Goethe und Heine.

Als zweiter Schwerpunkt stellt der Lehrplan der Klasse 10 die "sozialistische Nationalliteratur" heraus (22 Std.). Die Werke J. Bechers werden entsprechend ihrer Bedeutung für die sozialistische Nationalliteratur hervorgehoben.

Nach Abschluß der 10. Klasse, der Abschlußklasse der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule, sollen entsprechend der auf verschiedenen Klassenstufen verteilten Lehrplanforderungen, folgendes Wissen und Können gesichert sein, das die Ideologierelevanz des Literaturunterrichtes deutlich dokumentiert:

1. Die Fähigkeit, literarische Werke "parteilich und kritisch vom Standpunkt der Arbeiterklasse und ihrer Weltanschauung zu erschließen..." (1)
2. Die Fähigkeit, zu Schlußfolgerungen zu gelangen, die die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit beweisen. (2)
3. Die Einsicht "in die gesellschaftliche Funktion der Literatur und damit in den Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher und literarischer Entwicklung." (3)
4. Der Einblick in den Zusammenhang zwischen literarischem Werk, gesellschaftlichen Verhältnissen in der Entstehungszeit und der Stellung des Dichters in ihr. (4)

1. Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur. Erweiterte Oberschule, Klassen 11 und 12, Ausgabe 1968, Berlin (Ost) 1974, S. 42

2. Vgl.: ebenda

3. ebenda

4. Vgl.: ebenda

5. Die Erkenntnis vom Wesen der klassischen Literatur und den diese tragenden gesellschaftlichen Kräfte. (1)
6. Die Erkenntnis, "daß das klassische Humanitätsideal in unserer Gesellschaftsordnung dialektisch aufgehoben und weiterentwickelt wird und daß die Literatur des sozialistischen Realismus die historisch höchste Stufe im literarischen Entwicklungsprozeß darstellt." (2)
7. Die Erkenntnis über die Notwendigkeit eines klaren Klassenstandpunktes des Schriftstellers bezüglich Parteilichkeit und Volksverbundenheit. (3)

Dieses Wissen und Können gilt als Voraussetzung für die erweiterte Oberschule.

In den Klassen 11 und 12 der erweiterten Oberschule, der Abiturstufe, liegt im Rahmen des Deutschunterrichts rein quantitativ das Schwergewicht auf dem Literaturunterricht im Vergleich mit dem mündlichen und schriftlichen Ausdruck, wengleich letzterer entsprechend dem Grundsatz der Ideologiezentriertheit aller Unterrichtsdisziplinen eine ideologische Funktion besitzt, denn es sollen u. a. die Schüler befähigt werden, sich "... logisch, klar und parteilich ... zu äußern." (4)

Die Stundenverteilung ergibt folgendes Bild: (5)

	Klasse 11	Klasse 12
Mündlicher und schriftlicher Ausdruck	28	17
Literaturunterricht	62	64

Der Literaturunterricht der Abiturstufe ist nicht mehr nach literaturhistorischen Gesichtspunkten aufgebaut, sondern die Inhalte sind um 5 Themenkomplexe zentriert, die sich auf beide Klassen verteilen.

1. Vgl.: ebenda
2. ebenda, S. 42 f.
3. Vgl.: ebenda, S. 43
4. ebenda, S. 39
5. Vgl.: ebenda, S. 16

Themenkomplex I (11. Klasse, 6 Stunden):

"Die Bedeutung der Literatur für die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit und der Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik." (1)

Dieser Themenkomplex wird als ideologischer Ausgangspunkt für die weitere Behandlung literarischer Werke gesehen.

Unter Einschließung in früheren Klassen behandelter humanistischer Werke sollen die Schüler an den Werken der sozialistischen Literatur erkennen, wie diese ihnen hilft, "die Frage nach dem Sinn des Lebens in der sozialistischen Gesellschaft richtig zu beantworten." (2)

Zur Gewinnung "lebensgestaltender Impulse" soll auch ein Auszug aus dem "Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands" mit in den Literaturunterricht einbezogen werden und zwar das Thema "Die sozialistische Nationalkultur als Erfüllung der humanistischen Kultur des deutschen Volkes." (3)

Themenkomplex II (11. Klasse, 14 Stunden)

"Grundfunktionen realistischer Literatur in der kapitalistischen Gesellschaft von den Anfängen der Arbeiterbewegung bis zur Großen Sozialistischen Oktoberrevolution." (4)

Die Inhalte dieses Themenkomplexes erstrecken sich auf den Zeitraum von 1830 bis 1917 und sollen Hauptentwicklungslinien der "bürgerlich-humanistischen" und "sozialistischen" Literatur aufzeigen.

Der Komplex erfaßt Werke von G. Büchner, H. Heine, Th. Fontane, M. Gorki, G. Werth, et al.

1. ebenda, S. 44

2. ebenda, S. 45

3. Textauswahl zum Literaturunterricht in den Klassen 11 und 12, Ausgabe 1969, Berlin (Ost) 1973, S. 23

4. Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur. Erweiterte Oberschule, Klassen 11 und 12, a. a. O., S. 49

Die starke Ideologisierung dieses Komplexes erweist sich an den Texten von:

K. Marx: Auswahl der Feuerbachthesen, Proletariat und Literatur, et al.

F. Engels: Zur Frage des Realismus in der Literatur.

Die Klassiker des Marxismus-Leninismus wurden in den Themenkomplex aufgenommen, um die "wissenschaftliche" Begründung des "realen Humanismus" zu untermauern und um die Notwendigkeit der revolutionären Umgestaltung der Gesellschaft zu beweisen, wozu auch die Literaten ihren spezifischen Beitrag leisten müßten.

Literaturtheoretisch sollen die Schüler differenzieren lernen zwischen kritischem und sozialistischem Realismus.

Themenkomplex III (11. Klasse, 30 Stunden)

"Literatur des sozialistischen Realismus als Mitgestalter der sozialistischen Gesellschaft vom Sieg der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution bis zur Gegenwart." (1)

Im Rahmen dieses Komplexes ist dem Schüler "die Bedeutung der sowjetischen Literatur für die Entwicklung der Literatur in der Deutschen Demokratischen Republik" (2) als Erkenntnis zu vermitteln.

Den Schülern sollen die Helden der Sowjetarmee als "personifizierte, lebendige Anleitung zum Handeln" (3) nahegebracht werden. So werden als Behandlungsschwerpunkte u. a. Majakowski, Scholochow und Lenin genannt.

J. R. Becher ist mit seinem "Gruß des deutschen Volkes an die Russische Förderative Sowjetrepublik" vertreten. Besonders hervorgehoben wird bei diesem Gedicht "mit Bekenntnischarakter" u. a. "die Würdigung der Sowjetunion als Heimstätte einer neuen Menschenordnung." (4)

1. ebenda, S. 60

2. ebenda

3. ebenda

4. ebenda, S. 68

Bei der in die Auswahl des Unterrichts einzubeziehenden Literatur werden sozialistische Literaten aufgeführt, die sich in ihren Werken ebenfalls durch klaren Klassenstandpunkt auszeichnen, wie Strittmatter, Bredel, Neusch, Sakowski, et al.

Auf literaturtheoretischem Gebiet sollen die Schüler zur Erkenntnis einiger Wesenszüge des sozialistischen Realismus geführt werden.

Themenkomplex IV (11. und 12. Klasse, jeweils 12 Stunden)

"Literatur des bürgerlichen und des sozialistischen Realismus im Protest und im Kampf gegen Imperialismus und Krieg von der Jahrhundertwende bis zur Gegenwart." (1)

In der Zielstellung zu diesem Themenkomplex wird ein Vergleich einzelner Werke bürgerlicher und sozialistischer Literatur in ihrem Kampf gegen Imperialismus und Krieg gefordert, der Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede aufzeigen soll. Als Ergebnis soll erkannt werden:

- "- daß die fortschrittlichen bürgerlichen und sozialistischen Schriftsteller ein gemeinsames Anliegen haben: die Verwirklichung humanistischer Ideale;
- daß die Werke des sozialistischen Realismus durch ihren politisch-ideologischen und ethisch-moralischen Gehalt den Werken des bürgerlichen Realismus überlegen sind." (2)

Weiterhin sollen die Schüler die Erkenntnis gewinnen, "daß sich der bürgerliche Schriftsteller, so kritisch sein Urteil über die kapitalistische Gesellschaft, über Erscheinungen des Imperialismus und des Neofaschismus auch sein mag, mehr und mehr von der Wirklichkeit der gesellschaftlichen Gesamtentwicklung und damit von der Position des Realismus entfernt, wenn er die sozialistische Perspektive ignoriert oder gar ausdrücklich negiert ..." (3)

Letztlich gehe es dabei um die sozialistische Grunderkenntnis von Wahrheit und Parteilichkeit.

1. ebenda, S. 72

2. ebenda, S. 74

3. ebenda

Als zu behandelnde Stoffe werden für die 11. Klasse u. a. ausgewiesen:

Th. Mann: Buddenbrooks

oder

H. Mann: Der Untertan

oder

A. Zweig: Erziehung vor Verdun

oder

Der Streit um den Sergeanten Grischa

W. Bredel: Die Väter

In der 12. Klasse ist u. a. zu behandeln:

A. Seghers: Das siebte Kreuz

Als Vertreter der fortschrittlichen nicht-sozialistischen Literaten, aus deren Werk auszuwählen ist, werden u. a. genannt:

H. Böll, Ch. Geißler, E. Hochhuth, M. v. d. Grün, Th. Valentin, P. Weiss et. al.

Themenkomplex V (12. Klasse, 52 Stunden)

"Realismus und Humanismus in der Literatur der deutschen Klassik - Die dialektische Aufhebung des klassischen Humanitätsideals in der sozialistischen Literatur und Gesellschaft." (1)

Bereits die Einführung in den Themenkomplex (2 Stunden), die ein Werk Goethes und J. R. Bechers als Inhalt vorsieht, läßt das deutlich werden, was in der Zielsetzung als Erkenntnisziel folgendermaßen formuliert ist:

Die Schüler sollen erkennen, "daß das klassische Kulturerbe integrierender Bestandteil des sozialistischen Kulturlebens ist und daß sich in der sozialistischen Gesellschaft das Wunschbild der bürgerlich-humanistischen Schriftsteller des 18. und 19. Jahrhunderts - die Einheit von Geist und Macht, von Kunst und Volk - verwirklicht." (2)

1. ebenda, S. 87

2. ebenda, S. 90

Im einzelnen werden im Rahmen dieses Themenkomplexes folgende Akzente gesetzt: (1)

1. Einführung in den Themenkomplex:

J. W. Goethe, J. R. Becher

2. Wesentliche Einflüsse auf die Entwicklung der klassischen deutschen Literatur:

Volksdichtung, Shakespeare, Herder, Literatur der Antike

3. Die Ausprägung des klassischen bürgerlichen Humanitätsideals in der deutschen Literatur des 18. und 19. Jahrhundert:

Lessing, Goethe, Schiller, Hölderlin

4. Die dialektische Aufhebung der klassischen humanistischen Tradition in der sozialistischen Literatur:

B. Brecht, J. R. Becher, F. Hölderlin, A. Gryphius

5. Die Verwirklichung der humanistischen Traditionen und ihre Weiterführung in der sozialistischen Gesellschaft:

J. R. Becher, A. Abusch

Richtig gesehen wird das Wunschbild der Klassik vom Menschen als "schöpferisch-tätige, allseitig ausgebildete harmonische Persönlichkeit ..., die sich der Gesellschaft verpflichtet weiß und aus moralischer Einsicht fördernd wirkt." (2)

Daß dieses Menschenbild aber auf Grund der antagonistischen Klassengesellschaft nicht realisierbar gewesen sein soll, beweist ideologische Enge in der historischen und anthropologischen Betrachtung.

Hinter der humanistischen Erbeaneignung steht letztlich eine politisch-ideologische Absicht, die auch im Lehrplan deutlich zum Ausdruck kommt. Es soll den Schülern die Erkenntnis vermittelt werden, daß analog zu den humanisti-

1. Vgl.: ebenda, S. 91 f.

2. ebenda, S. 90

schen Idealen des schöpferischen und der Gesellschaft verpflichteten Menschen "... in der sozialistischen Gesellschaftsordnung objektiv alle Möglichkeiten zur vollen Entfaltung der Persönlichkeit in der Gemeinschaft gegeben sind." (1) und daß "... in der Deutschen Demokratischen Republik die objektiven Grundlagen für eine Literaturentwicklung geschaffen wurden, die das Entstehen einer großen Nationalliteratur ermöglichen und fördern." (2)

Die Humanitätsideale der deutschen Klassik werden entstellend als sozialistische Ideale präsentiert. Die "sozialistische Nationalliteratur" soll als Weiterführung der klassisch-humanistischen Literatur verstanden werden.

"Die deutsche Klassik, dieser Schluß scheint mir unvermeidbar, wird im Literaturunterricht der DDR nicht nur zur eigenen Sache gemacht, sondern auch mit Absolutheits- und Ausschließlichkeitsanspruch vereinnahmt." (3)

Dieser Feststellung Fröchlings muß man uneingeschränkt zustimmen, auch wenn vereinzelt kritische Stimmen zur humanistischen Erbeaneignung zu vernehmen sind. So fordert R. Rumland, beim Erbe von kurzschlüssigen Vergleichen zur DDR abzusehen, da der Aufbau der sozialistischen Gesellschaft ein sehr komplizierter Prozeß sei. (4)

Auch Lange/Reimann sehen die Notwendigkeit "das Problem von Historizität und Aktualität" (5) noch weiter zu klären.

Rumland berichtet aus der Praxis: "Unsicherheiten gibt es auch bei Lehrern und Schülern noch bei der parteilichen Behandlung und Wertung von Werken des literarischen Erbes" (6)

1. ebenda, S. 89

2. ebenda, S. 90

3. Fröchling, J.: a. a. O., S. 33

4. Vgl.: Rumland, L.: Bildungs- und Erziehungspotenzen des literarischen Werkes ausschöpfen, in: Deutschunterricht, 27. Jg. 1974, Heft 3, S. 130 ff., hier S. 133

5. Lange, M./Reimann, M./ et al.: "Ein guter Literaturunterricht ist jetzt von besonders großer Bedeutung" (Krupskaja), in: Weimarer Beiträge, 20. Jg. 1974, Heft 6, S. 24 ff., hier S. 31

6. Rumland, L.: Aufgaben, Ergebnisse und Probleme der Lehrplanrealisierung im Literaturunterricht, in: Deutschunterricht, 26. Jg. 1973, Heft 9, S. 466 ff., hier S. 470

In einer synoptischen Betrachtung aller hier dargestellten Lehrpläne für den Literaturunterricht lassen sich drei inhaltliche Gemeinsamkeiten herausarbeiten. Alle Lehrpläne der verschiedenen Klassen enthalten:

Werke der sozialistischen Gegenwartsliteratur

Werke der Sowjetliteratur

Werke aus dem humanistischen Erbe.

Diese Inhaltsbereiche dienen als die wesentlichen Bereiche für die ideologische Bildung und Erziehung. An Inhalten aus diesen Bereichen soll der neue Mensch, die sozialistische Persönlichkeit geformt werden.

Stöhr kommt in einem Vergleich der Unterrichtspraxis mit den Lehrplananforderungen zu dem Ergebnis, daß die Resultate noch nicht befriedigen könnten. "Ihr Literaturunterricht zeigt sich zum Beispiel, daß neue Akzente des Lehrplans, die das Bekanntmachen mit historischen Begriffen und Kategorien verlangen, bei vielen Lehrern zum wichtigsten Ziel erhoben werden." (1) Damit werde man dem Hauptanliegen des Literaturunterrichts nicht gerecht.

Die Feststellung Stöhrs läßt die berechtigte Vermutung zu, daß sich mancher Lehrer durch die Flucht in das Formale des Literaturunterrichts der Ideologisierung zu entziehen versucht. Stöhrs weitere Feststellung von der häufig formalen Aneignung politischer Erkenntnisse und ideologischer Grundpositionen weist in die gleiche Richtung. (2)

2.5 Zur Spezifik der ideologischen Bildung und Erziehung im Literaturunterricht

Dem Auftrag Lenins entsprechend, wonach die Schule ein Instrument des Klassenkampfes darstellt, haben jedes Fach und jeder Unterricht ihren spezifischen Anteil zur ideologischen Bildung und Erziehung zu leisten.

1. Stöhr, G.: Ergebnisse und Probleme bei der Verwirklichung der neuen Lehrpläne, in: Pädagogik, 23. Jg. 1968, Heft 8, S. 728 ff., hier S. 732
2. Vgl.: ebenda, S. 731

"Die persönlichkeitsformende Wirkung des Unterrichts erhöht sich ... in dem Maße, wie Ziele, Inhalte und Gestaltung des Unterrichts in jedem einzelnen Fach bewußt in den Dienst aller Seiten und Bereiche der sozialistischen Erziehung zur Aneignung der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse gestellt werden." (1)

Bei der Erziehung zu überzeugten Sozialisten spielt der Unterricht über die Kenntnisvermittlung hinaus vor allem in der Schaffung von Werthaltungen, der Ausprägung von Überzeugungen und der Weckung von Interessen und Gefühlen eine bedeutende Rolle. Dies vollzieht sich an bestimmten Inhalten, deren erzieherische Möglichkeiten erschlossen werden müssen.

Bei der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit muß im Rahmen des Unterrichts gefragt werden, welche Seite der Persönlichkeit "speziell nur (wenn auch natürlich in Verbindung mit dem Ensemble aller Fächer) von diesem Fach geprägt werden kann." (2)

Im weiteren Sinne hat der Literaturunterricht zusammen mit unterrichtlichen Inhalten anderer Kunstarten in anderen Fachlehrgängen "die Erziehung durch die Kunst" (3) zu gewährleisten.

Die ästhetische Erziehung durch die Kunst wird als "ein organisches Element bei der Entwicklung der harmonischen Persönlichkeit" (4) betrachtet und die Bedeutung der Kunst für die Erreichung eines hohen gesellschaftlichen Niveaus betont.

Die der ästhetischen Erziehung zugrunde liegende marxistisch-leninistische Ästhetik verarbeitet, wie es im "Sachwörterbuch für den Literaturunterricht"

1. Autorenkollektiv: Sozialistische Erziehung älterer Schüler, a. a. O., S. 65 f.
2. Marnette, H.: Zur Rolle der ethischen und ästhetischen Erziehung im Literaturunterricht, in: Weimarer Beiträge, 11. Jg. 1965, Heft 6, S. 835 ff., hier S. 835 (Hervorhebung im Original)
3. Suchodolski, B.: Theorie der sozialistischen Bildung, a. a. O., S. 93
4. Lichatschjew, B. T.: Aktuelle Probleme bei der ästhetischen Erziehung der heranwachsenden Generation, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1975, S. 332 ff., hier S. 332

in der DDR ausgedrückt wird, "die überlieferten ästhetischen Anschauungen kritisch vom Standpunkt des dialektischen und historischen Materialismus." (1)

Weiter heißt es: "Die Ästhetik dringt dabei in alle Lebensbereiche vor und hilft der Kunst, ihren von der sozialistischen Gesellschaft gestellten anspruchsvollen Aufgaben gerecht zu werden." (2)

Damit wird die Ideologiegebundenheit jeder Kunst konstatiert. L. Rumland, die einige Arbeiten zum Problem Ästhetik und Ideologie publizierte, versucht zu beweisen, "daß die Herausbildung ästhetischer Beziehungen des Menschen zu seiner Umwelt nicht in der Erkenntnis oder Wahrnehmung eines imaginären Schönen besteht, sondern daß das Erlebnis des Schönen mit der Lebenspraxis des Menschen und mit der ideologischen Aneignung der Welt unlösbar verbunden ist." (3)

Am Beispiel der Entstehung eines Kunstwerkes als der Synthese von "objektiver Realität und künstlerischer Subjektivität" argumentiert sie: "Natürlich handelt es sich nicht um eine Subjektivität 'an sich', sondern sie ist gesellschaftlich determiniert, sie ist in ihrem Kern die durch die inneren Bedingungen des Subjekts gebrochene Ideologie einer Klasse bzw. des gesamtgesellschaftlichen Subjekts." (4)

Ästhetische Erziehung hat nach sozialistischer Auffassung nichts mit der "Ausbildung ästhetisierender Kunstkenner" (5) gemeinsam, sondern weist als Wesensmerkmal auch jene Ideologiegebundenheit auf.

Der Kunstgenuß bildet nach Lichatschjew eine wichtige auszubildende Fähigkeit, ästhetische Erziehung stelle aber vor allem "ein Hauptmittel der weltan-

-
1. Autorenkollektiv: Sachwörterbuch für den Literaturunterricht, Berlin (Ost) 1975, S. 20
 2. ebenda, S. 21
 3. Rumland, L.: Zur Spezifik der ideologischen Erziehung im Literaturunterricht - untersucht in der Klasse 8, Diss. phil., Berlin (Ost) 1970, S. 10
 4. ebenda, S. 13 f.
 5. Herber, C.: Erziehung zu Kunstsinn und Kunstverständnis, in: Weimarer Beiträge, 18. Jg. 1972, Heft 12, S. 68 ff., hier S. 70

schaulichen Erziehung" (1) dar.

"Künstlerisch-ästhetische Erziehung wird so zu einem Mittel, einer Komponente der ideologischen Erziehung." (2)

Als formalistische Kunst wird alle Kunst tituliert, die außerhalb des sozialistischen Realismus steht. "Die Kunst des sozialistischen Realismus ist die Grundlage unserer ästhetischen Erziehung und mobilisiert die Jugend zum Kampf für die Interessen der Arbeiterklasse und richtet sich gegen die bürgerliche Ideologie und Moral. Die ästhetische Erziehung beruht auf dem sozialistischen Realismus." (3)

Ideologische Erziehung wird in diesem Zusammenhang umfassend verstanden "als Synthese aus ästhetischer, weltanschaulicher, politischer und ethisch-moralischer Einwirkung auf den Schüler. Ihre gemeinsame Qualität besteht darin, daß sie auf die Verwirklichung der Ziele und Interessen der Arbeiterklasse, des Sozialismus gerichtet ist und das Fühlen, Denken und Handeln der Schüler vom sozialistischen Klassenstandpunkt aus beeinflußt." (4)

Erst die Einheit von Ideologischem und Ästhetischem im jeweiligen Fachunterricht gewährleistet nach Meinung sozialistischer Pädagogen die volle erzieherische Wirkung, erst dann seien die Wirkungsmöglichkeiten für die Erziehung einer sozialistischen Persönlichkeit erschlossen.

L. Rumland formuliert ebenfalls in diesem Sinne, "daß im Wesen des Ästhetischen die Einheit von Ideologischem und Ästhetischem liegt." (5)

Mängel werden dort gesehen, wo zum einen nur ästhetische Empfindungen geweckt werden, nicht aber die rationalen Wirkungsmöglichkeiten eines Kunst-

1. Lichatschjew, B. T.: a. a. O., S. 332

2. Sallmon, H.: Zu einigen Fragen der Beziehung von künstlerisch-ästhetischer und ideologischer Erziehung der Schuljugend der DDR, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, a. a. O., S. 337 ff., hier S. 337

3. Lichatschjew, B. T.: a. a. O., S. 333

4. Sallmon, H.: a. a. O., S. 337 f.

5. Rumland, L.: Zur Spezifik der ideologischen Erziehung im Literaturunterricht, a. a. O., S. 7

werks gesehen werden, und umgekehrt zum anderen dort, wo die ästhetische Erziehung intellektualisiert und eine vordergründige Aktualisierung der künstlerischen Inhalte betrieben wird. Komme im ersten Fall dem Erkenntnisaspekt der Kunst nicht die entsprechende Bedeutung zu, so werde im zweiten Fall dieser Aspekt verabsolutiert. In beiden Fällen werde die Wirkungsmöglichkeit ideologisch-ästhetischer Erziehung nicht genutzt.

Neben den mit anderen Fachlehrgängen bestehenden Gemeinsamkeiten im Bereich der ideologisch-ästhetischen Erziehung gehe es vor allem darum, daß die Schüler aus der Literaturstunde etwas gewinnen, "was ihnen keine andere Unterrichtsstunde geben kann." (1) Es ist die Frage nach den spezifischen Aufgaben und Wirkungsmöglichkeiten des Literaturunterrichtes für die ideologische Bildung und Erziehung.

Im Zentrum der Aufgabenstellung für den Literaturunterricht in der DDR steht die Erkenntnis, "daß vor allem die Betonung der Rolle der sozialistischen Ideologie und der ideologischen Erziehung aller Werktätigen zu Konsequenzen für den Literaturunterricht führen muß." (2)

Die Betonung der Ideologiegebundenheit läßt sich auch an den für jeden Unterricht verpflichtenden Unterrichtsprinzipien der Wissenschaftlichkeit, der Parteilichkeit und der Verbundenheit mit dem sozialistischen Leben erkennen. Diesen Prinzipien ist, wie immer betont wird, der Literaturunterricht im besonderen verpflichtet. Er hat zur Erziehung zum sozialistischen Staatsbürger beizutragen.

Es geht dabei im wesentlichen darum, "daß die aus den literarischen Werken gewonnenen politischen, moralischen, weltanschaulichen und ästhetischen Erkenntnisse Bestandteil der Einstellungen und Überzeugungen des Schülers werden, einen Beitrag zur Herausbildung sozialistischer Grundüberzeugungen leisten und so das Handeln und Verhalten der Schüler beeinflussen," (3) oder

1. ebenda, S. 223

2. Rumland, L.: Zu Problemen einer wirksameren ideologischen Bildung und Erziehung im Literaturunterricht, in: Deutschunterricht, 24. Jg. 1971, Heft 4, S. 219

3. Rumland, L.: Zur Spezifik der ideologischen Erziehung im Literaturunterricht, a. a. O., S. VII (Einleitung)

wie es L. Rumland in einer anderen Publikation ausdrückt, Aufgabe des Literaturunterrichts sei "die Erziehung unserer Schüler zur sozialistischen Weltanschauung und Moral, sowie die sozialistische Charaktererziehung." (1)

Die in diesen Formulierungen zum Ausdruck kommende zentrale erzieherische Intention besteht darin, die Schüler zu einer Übereinstimmung ihrer Interessen mit denen der sozialistischen Gesellschaft, geleitet durch die Partei, zu führen.

Die von der sozialistischen Partei verordnete Literaturpolitik gilt als "eine wesentliche theoretische Grundlage unseres Literaturunterrichts" (2), die als Direktive für den Deutschlehrer verbindlich ist. Die marxistisch-leninistische Literaturkonzeption gehört "zum fachwissenschaftlichen Grundwissen des Deutschlehrers." (3)

"Wir lehnen verschwommene, allgemein menschliche Erziehungsziele für den Literaturunterricht ab, wie wir sie in Veröffentlichungen der westdeutschen Fachzeitschrift finden (4), die auch bei subjektiv positiven Absichten - objektiv der Stabilisierung des imperialistisch-faschistischen Herrschaftssystems in Westdeutschland dienen." (5)

Wenn dem Literaturunterricht neben der ideologischen Erziehung auch noch die Aufgabe einer "ständigen Vertiefung der literarischen Bildung" (6) zugeordnet ist, darf daraus, entsprechend der vorausgegangenen Darlegungen, kein Selbstzweck abgeleitet werden. Vielmehr ist dies in die Forderung nach sozialistischer Erkenntnisgewinnung zu integrieren.

Die besonderen Wirkungsmöglichkeiten des Literaturunterrichts für die ideologische Bildung und Erziehung sind nach Meinung sozialistischer Pädagogen

1. Rumland, L./Herrmann, H.: Zur weiteren Erhöhung des Niveaus der Bildungs- und Erziehungsergebnisse im Deutschunterricht, a. a. O., S. 386
2. Dreher, J.: Marxistisch-leninistische Literaturpolitik und Literaturunterricht in der sozialistischen Schule, a. a. O., S. 206
3. ebenda
4. gemeint ist: "Der Deutschunterricht", Stuttgart
5. Rumland, L.: Zur Spezifik der ideologischen Erziehung im Literaturunterricht, a. a. O., S. VI (Einleitung)
6. Rumland, L.: Zu Problemen einer wirksameren ideologischen Bildung und Erziehung im Literaturunterricht, a. a. O., S. 223

im ästhetischen Charakter des literarischen Kunstwerks begründet, in dem die sozialistische Ethik ihre Vergegenständlichung findet. "Indem ein literarisches Kunstwerk in ästhetisch wirksamer Gestaltung von Menschen, ihren Handlungen und Verhaltensweisen die Unterscheidung sittlichen und unsittlichen, menschlichen und unmenschlichen Verhaltens sinnfällig macht, ... vermag es wesentlich zur sozialistischen Erziehung des Kunstaufnehmenden beizutragen." (1)

Durch die Literatur wird die besondere Wirkungsmöglichkeit gesehen, "in politischer, moralischer und weltanschaulich-philosophischer Hinsicht bereichernd und verändernd auf das Bewußtsein des Menschen einzuwirken und dadurch auch sein Handeln und Verhalten zu beeinflussen." (2)

Diese Wirkungsmöglichkeit sei im literarischen Kunstwerk als einem durch den Schriftsteller mit Hilfe der Sprache vermittelten Widerspiegelungsprozeß der Wirklichkeit begründet.

Der Sprache wird im ästhetisch-ideologischen Erziehungsprozeß im Vergleich mit Malerei und Musik auf Grund ihrer größeren Allgemeinverständlichkeit größere Bedeutung beigemessen.

Da das literarische Kunstwerk den Menschen nicht einseitig aufnehme, "sondern ihn allseitig, als Ganzes künstlerisch reproduziert, wird der Schüler im Literaturunterricht so intensiv und vielseitig mit der menschlichen Persönlichkeit, mit dem Menschenbild in Berührung gebracht, wie in keinem anderen Fach." (3)

Die totale Begegnung des Schülers mit dem Menschen bewirkt nach Marnette beim Schüler, daß er sich der Seinsfrage stellt. "Im Zentrum dürfte dabei das Suchen nach dem Sinn des Lebens stehen ..." (4)

-
1. Barnasch, H.: Grundlagen der Literaturaneignung, a. a. O., S. 14
 2. Rumland, L.: Zur Spezifik der ideologischen Erziehung im Literaturunterricht, a. a. O., S. 22
 3. Marnette, H.: a. a. O., S. 836
 4. ebenda

Rumland sieht die Wirkungsspezifik des Literaturunterrichts darin, die ideologischen Erziehungspotenzen "gleichsam angereichert 'hindurchgeleitet' durch alle Bereiche der Psyche der Persönlichkeit, wirksam zu machen und eine Stabilisierung der gewonnenen Erkenntnisse dadurch zu erreichen, daß sie vielfältige Bezugspunkte im Komplex der inneren Bedingungen der Persönlichkeit erhalten." (1)

Sozialistische Pädagogen konstatieren, daß sich aber die spezifischen Wirkungsmöglichkeiten des Literaturunterrichts nicht im Selbstlauf realisieren, sondern von bestimmten Gestaltungsfaktoren des Literaturunterrichtes abhängig sind.

Als die beiden wesentlichen Faktoren werden das ästhetische Erlebnis und die Lebensverbundenheit herausgestellt. "Wir sind davon überzeugt, daß die ästhetische Qualität unseres Unterrichts, also sein Erlebnisreichtum, sein Urteils- und Wertanspruch bei der Erarbeitung des konkreten Kunstwerks auch über die Ergebnisse der ideologischen Erziehung entscheidet." (2)

Die ideologische Erziehung ist nach Braun erst dann gesichert, "wenn die Einheit von Erleben, Erkennen und Werten gewahrt und die Arbeit am literarischen Kunstwerk für die Schüler zu einem ästhetischen Erlebnis wird." (3)

Zum ästhetischen Erlebnis werde die Beschäftigung mit literarischen Kunstwerken, wenn die Einheit von Rationalem und Emotionalem gewahrt bleibe. "Erst wenn Verstand und Gefühl angesprochen werden, wenn die literarischen Charaktere, Handlungen und Vorgänge mit innerer Anteilnahme verfolgt werden ... ist eine nachhaltige ideologische Erziehung der Schüler zu erwarten." (4)

-
1. Rumland, L.: Zur Spezifik der ideologischen Erziehung im Literaturunterricht, a. a. O., S. 31
 2. Braun, A.: Schöpferische Arbeit mit Literatur - Mittel der sozialistischen Erziehung älterer Schüler, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, a. a. O., S. 344 ff. (Hervorhebung im Original)
 3. ebenda
 4. Rumland, L.: Zu Problemen einer wirksameren ideologischen Bildung und Erziehung im Literaturunterricht, a. a. O., S. 222

Es gelte, ein vordergründiges Ideologisieren zu vermeiden, was allerdings nur selten gelungen ist, wie an späterer Stelle noch zu beweisen sein wird.

Wie ästhetische Erlebnisfähigkeit aufgefaßt wird, zeigt die Definition von Braun: "Im wesentlichen bedeutet es: Schönes sehen lernen und Häßliches, Geschmack entwickeln, dem eigenen Empfinden vertrauen lernen, uns an dem ästhetischen Ideal der Arbeiterklasse bilden." (1)

Als zweiter wesentlicher Gestaltungsfaktor neben dem ästhetischen Erlebnis war die Lebensverbundenheit genannt worden.

Das innere Beteiligtsein der Schüler erfordere literarische Inhalte, die sich für den Schüler als persönlich bedeutsam erweisen. In der Verbindung des Literaturunterrichtes mit dem Leben der Schüler wird die wesentliche Wirkungsbedingung der ideologischen Erziehung gesehen. In Anknüpfung an konkrete Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler sollen die im Literaturunterricht gewonnenen Erkenntnisse ihre ideologisch erzieherische Wirkung entfalten. Da aber Lebensverbundenheit als Unterrichtsprinzip meist als literarische Darstellung des sozialistischen Lebens in seinem Idealzustand verstanden wird, liegt hierin m. E. die Begründung für die Klage über die mangelnde ideologische Effizienz des Literaturunterrichts. Die Diskrepanz zwischen gesellschaftlichem Istzustand und literarisch beschriebenem Sollzustand ist zu groß, so daß keine Identifikationsbasis besteht.

In einer Reihe von Publikationen wird die mangelnde ideologische Wirksamkeit des Literaturunterrichtes kritisiert.

Fundamentale Kritik übt Koch an der generellen Einschätzung der Literatur, die "Literatur zumeist nicht als Literatur, sondern als Demonstrationsobjekt politischer Problematik, als Illustration aktueller ökonomischer, politischer und moralischer Fragen, als Bildanhang zur Weltgeschichte behandelt." (2)

1. Braun, A.: a. a. O., S. 345 (Hervorhebung im Original)

2. Koch, H.: Kritik und Literatur. Vorbemerkungen zu einem notwendigen Gespräch zwischen Kritikern und Schriftstellern, in: "Neue Deutsche Literatur", Heft 1, 1963, S. 108; zitiert nach: Schuckmann, D.: a. a. O., S. 25

Die hier beschriebene grundlegende Einschätzung wirkt sich auch auf den Literaturunterricht aus.

Braun kritisiert am Literaturunterricht: "Wenn wir Literaturlehrer uns in der DDR jetzt besonders um die Gefühlsbildung, den Erlebnisscharakter unseres Unterrichtes bemühen, dann deshalb, weil eine stark analysierende und teilweise vordergründig moralisierende Arbeitsweise im Literaturunterricht eine noch relativ häufige Erscheinung ist und damit wichtige Potenzen für die ideologische Erziehung nicht genutzt werden." 1)

Hager macht dem Literaturunterricht zum Vorwurf, daß es noch zu wenig gelinge, "auf der Grundlage sicherer Kenntnisse den Schülern die Kunst zum Erlebnis und die kulturell-künstlerische Selbstbetätigung zum Bedürfnis werden zu lassen." (2)

Rumland sieht den Hauptmangel des Literaturunterrichtes darin, "daß seine erzieherische Wirksamkeit nicht genügend aus dem Literaturerlebnis hergeleitet wird und deshalb keine nachhaltige Wirkung auf die Schüler ausübt." (3)

Rumland kritisiert auch die mangelnde Lebensnähe des Literaturunterrichtes. " - die Verbindung zum Leben der Schüler und zum Leben unserer Gesellschaft erwächst noch nicht genügend aus dem lebendigen Literaturerlebnis, ist noch zu wenig durchgängiges Prinzip jeder Unterrichtsstunde." (4)

Lange/Reimann beklagen in diesem Zusammenhang, daß zu selten "an vom Schüler individuell außerhalb des Unterrichts Aufgenommenes und Angeeignetes angeknüpft wird. Vielleicht unterschätzen wir bisweilen auch unsere Kinder und Jugendlichen." (5)

1. Braun, A.: a. a. O., S. 345 (Hervorhebung im Original)

2. Hager, K.: Zu Fragen der Kulturpolitik der SED, Berlin (Ost) 1972, S. 31

3. Rumland, L.: Zur Spezifik der ideologischen Erziehung im Literaturunterricht, a. a. O., S. VII (Einleitung) (Hervorhebung im Original)

4. Rumland, L.: Zu einigen Problemen einer wirksameren ideologischen Bildung und Erziehung im Literaturunterricht, a. a. O., S. 222

5. Lange, M. / Reimann, M.: a. a. O., S. 37

M. E. liegt die Ursache für die mangelnde Effizienz der ideologischen Erziehung im Literaturunterricht weder an der Unterschätzung der Schüler noch an den anderen, hier dargestellten Begründungen sozialistischer Pädagogen, sondern ist im grundsätzlichen Bereich zu suchen, nämlich an einer Fehleinschätzung der ideologischen Wirkungsmöglichkeiten im Literaturunterricht, die letztlich auf einer Fehleinschätzung des Menschen beruht.

Deshalb führt jener "Kunstgriff", wie ihn G. Möbus, ein Kenner der sozialistischen Pädagogik, bezeichnet, nicht zum gewünschten Erfolg.

"Der Kunstgriff der seelischen Einflußnahme auf das Kind besteht darin, einerseits die Eigenart und Eigengesetzlichkeit dieses Lebensalters zu achten; andererseits alle Aufmerksamkeit darauf zu richten, im Rahmen dieser Eigenart und Eigengesetzlichkeit für das Kind Eindrücke und Erlebnisse zu schaffen, die es zugleich mit den Einrichtungen und Zuständen des kommunistischen Staates innerlich verbinden." (1)

Literarische Erlebnisse mit ideologischer Tiefenwirkung lassen sich nicht vorprogrammieren. Es kann zwar der Versuch der Anbahnung von literarischen Erlebnissen gemacht werden, letztlich ist aber das personale Erlebnis durch die Literatur, das Begegnungsereignis, kein mit zwingender Notwendigkeit zu planendes Phänomen.

2.6 Zur Funktion des Lesebuchs

Zielformulierungen und Inhaltsangaben des neuen Lehrplanwerks bilden die Voraussetzung für die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts in der sozialistischen Oberschule. Eine Reihe von Nachfolgematerialien zum Lehrplanwerk sollen die Aufgabe der inhaltlichen Ausgestaltung in der Praxis übernehmen. Unter diesen Nachfolgematerialien kommen den umgestalteten Schulbüchern in

1. Möbus, G.: Psychagogie und Pädagogik des Kommunismus, a. a. O., S. 17

ihrer Mittlerfunktion zwischen Lehrplanwerk und Unterrichtspraxis große Bedeutung für Lehrer und Schüler zu.

Nach Baumann/Klinger erfüllen die Schulbücher für den Lehrer eine vierfache Aufgabe als: (1)

Orientierungshilfe

Planungshilfe

Rationalisierungshilfe

Steuerungshilfe.

Ihre primäre, ihnen zugeordnete Aufgabe erfüllen die Schulbücher aber erst in der Hand des Schülers. Hier werden sie "zur wichtigsten Lernhilfe für die Schüler." (2)

Begründet ist dies im Präsenzcharakter der Schulbücher. Die in ihnen niedergelegten Informationen sind auf Grund ihrer schriftlichen Kodierung im Gegensatz zur mündlichen Informationsübermittlung dem Schüler jederzeit, d. h. auch über den Unterricht hinaus zugänglich. Informationen stehen dem Schüler stets zur individuellen Aneignung zur Verfügung. Er kann z. B. im Lesebuch Informationen aus dem Unterricht außerhalb des Unterrichts nachlesen, er kann je nach individueller Neigung beliebig lange verweilend lesen und sich über den Unterricht hinausreichende Informationen aneignen, da nicht das gesamte Lesegut eines Lesebuchs im Rahmen des Unterrichts verarbeitet werden kann.

Dem Schulbuch sind entsprechend seiner Konzeption verschiedene Funktionen zugeordnet:

Informationsfunktion

Die im Schulbuch festgehaltene Informationen bilden die inhaltliche Konkretisierung der in den Lehrplänen formulierten Bildungs- und Erziehungsziele.

-
1. Vgl.: Baumann, M./Klinger, E.: Schulbuch und effektive Schülertätigkeit, in: Pädagogik, 30. Jg. 1975, Heft 3, S. 233 ff., hier S. 234
 2. ebenda

Daraus wird ersichtlich, daß Schulbücher im allgemeinen und Lesebücher im besonderer Weise die politisch-ideologischen Verhältnisse einer Gesellschaft repräsentieren und in der Absicht verfaßt sind, junge Menschen entsprechend der politischen Zielvorstellungen zu bilden und zu erziehen. J. Rau bezeichnet das Schulbuch als "Produkt und Produzent ... von Einstellungen und Verhaltensweisen einer Bevölkerung." (1)

Die Tatsache der beabsichtigten Einflußnahme wird an den Lesebüchern besonders deutlich, ist aber auch - je nach Fach verschieden stark - für andere Schulbücher gültig. Rau verweist z. B. auf den Lateinunterricht früherer Zeit und meint: "Und es könnte ja sein, daß wir das 'Dulce et decorum est pro patria mori' seinerzeit nicht nur aus Gründen der lateinischen Syntax gelernt haben." (2)

Die Informationsauswahl in den Lesebüchern der DDR spiegeln, wie bei der Lehrplananalyse aufgezeigt wurde und bei der Analyse des Leseguts im folgenden noch aufzuzeigen sein wird, auf besonders deutliche Weise den ideologischen Standort wider.

Die in den Schulbüchern fixierten Informationen bedürfen einer methodisch-didaktischen Aufbereitung und Anordnung. Die Problematik der Aufbereitung und Anordnung ist in dem Anspruch nach Wissenschaftlichkeit einerseits und der Notwendigkeit der schülergerechten Darstellung der Inhalte andererseits begründet.

Verarbeitungsfunktion

Schulbücher sollen in der DDR über die Informationsübermittlung hinaus dem Schüler die Möglichkeit zu möglichst selbständigem Erarbeiten und Vorarbeiten von Inhalten eröffnen. "Die Konzeption des Lehrplanwerks geht vom aktiven Schüler aus." (3)

1. Rau, J.: in: Schallenberger, H.: (Hg.): Zur Sache Schulbuch, Band 1, Ratingen 1973, S. 22

2. ebenda, S. 23

3. Baumann, M./Klinger, E.: a. a. O., S. 234

Als wesentliche verarbeitende Handlung wird entsprechend dem Grundsatz der Ideologiezentrierung angesehen: "ideologische, weltanschauliche und moralische Wertungen vorzunehmen und entsprechende Konsequenzen zu ziehen." (1)

Um der Verarbeitungsfunktion, die im neuen Lehrplan gefordert wird, gerecht zu werden, wurde in der DDR der Typus des Lesebuchs verändert. "Unsere Lesebücher haben mit der Einführung neuer Lehrpläne ihr Gesicht verändert ... Statt wie bisher nur eine Stoffsammlung darzustellen, tendieren die Lesebücher in der vorliegenden Form mehr zum Arbeitsbuch." (2)

Der Wandel zeigt sich in zwei wesentlichen Veränderungen:

1. Es wurden Fragen und weiterführende und vertiefende Aufgaben zum jeweils behandelten literarischen Text formuliert, die ein vertieftes Erschließen literarischer Aussagen ermöglichen sollen. "Die Auseinandersetzung des Schülers mit literarischem Bildungsgut impliziert das Aufwerfen von Fragen und Problemen zum Inhalt, zum Gehalt, zur künstlerischen Gestaltung des Gelesenen." (3)
2. Es wurden literaturkundliche Erläuterungen zu bestimmten, im jeweiligen Lesebuch vertretenen Genres verfaßt. Dabei wird zwischen Aussagen unterschieden, die der Schüler unmittelbar aus literarischen Texten ableiten kann und solchen, die nicht unmittelbar aus der Arbeit mit literarischen Texten gewonnen werden können, so z. B. die Entstehungsgeschichte von einzelnen Genres.

Auf Grund von Untersuchungen zum Inhalt von literaturkundlichen Erläuterungen kommt Strietzel zu dem Ergebnis, daß die Proportionen zwischen Aussagen zum ideologischen Gehalt und

1. ebenda, S. 235

2. Kühn, H.: Zu einigen Problemen der Arbeit mit Lesebuchaufgaben, in: Deutschunterricht, 24. Jg. 1971, Heft 12, S. 666 ff., hier S. 666

3. Strietzel, H.: Zum Funktions- und Gestaltungswandel des Lesebuchs, in: Deutschunterricht, 23. Jg. 1970, Heft 9, S. 482 ff., hier S. 484

solchen zu formenkundlichen Merkmalen eines Genres überprüft werden müßten. "Keineswegs dürfen wir literaturkundliches Wissen einseitig als Kenntnis der Arten, Kategorien, Regeln der Poetik auffassen; vielmehr sollen die Schüler aus der lebendigen, schöpferischen Auseinandersetzung mit dem Lesegut vor allem die Beziehung der Literatur zur Wirklichkeit, den Klassencharakter und die erzieherische Kraft der Literatur erleben und begreifen." (1)

Strietzel beruft sich hierbei auf eine Aussage von M. Honecker, in der sie vor der Gefahr einer Entideologisierung und einer Überbetonung des formenkundlichen Aspektes warnt. (2)

Durch die Hereinnahme von Strukturelementen des Arbeitsbuches in das Lesebuch in Form von Fragen und Erläuterungen soll eine erhöhte Rezeptionsfähigkeit bei den Schülern erzielt werden.

Strietzel hält es auf Grund von Untersuchungen für erwiesen, "daß sich mit dem Schritt von der 'Anthologie' hin zum 'literaturkundlichen Arbeitsbuch' der erstmals eingeschlagene neue Weg der Lesebuchgestaltung prinzipiell bewährt hat." (3)

Stimulationsfunktion

Das Lesebuch übernimmt die Darbietung eines Literaturangebots "im Rahmen des von der Schule gelenkten Prozesses der kulturell-ästhetischen Bildung und Erziehung." (4)

Die Lenkungsabsicht durch das im Lesebuch fixierte literarische Bildungsgut reicht aber über den Unterricht hinaus bis in das spätere Leben der Schüler

1. Strietzel, H.: a. a. O., S. 488

2. Vgl.: Honecker, M.: Mehr Konkretheit in der Leitungsarbeit, in: "DLZ" Information, Nr. 26, 1969, S. 11; zitiert nach: Strietzel, H.: a. a. O., S. 488

3. Strietzel, H.: a. a. O., S. 485

4. Horak, B.: Zur Funktion von Zusatztexten der Lesebücher im Prozeß der sozialistischen Bildung und Erziehung, S. 223

hinein. Es sollen für die Zukunft literar-ästhetische Bedürfnisse durch die Literatur des Lesebuchs geweckt werden. "Insbesondere muß man erreichen, daß der Umgang mit Literatur Vergnügen bereitet und zu einem persönlichen Bedürfnis wird." (1)

Dem Lesebuch wird in diesem Zusammenhang eine Einstiegsfunktion in die Welt der Literatur zuerkannt. Die Weckung und Befriedigung literar-ästhetischer Bedürfnisse ist hierbei im Gesamtzusammenhang der kulturellen Bedürfnisse zu sehen. Letztere weisen einen mehr oder minder individuellen Spielraum auf. "Der Umgang dieses Spielraums sowie der allgemeine Inhalt und die Art der in ihm entstehenden kulturellen Bedürfnisse sind jedoch stets objektiv, sozial und konkret-historisch bestimmt, wobei die Entwicklung der Produktivkräfte und der Produktionsverhältnisse letztendlich die ausschlaggebende Rolle spielt." (2)

Daraus wird geschlossen, daß erst die sozialistische Gesellschaftsform eine allseitige Befriedigung kultureller Bedürfnisse im allgemeinen und literar-ästhetischer Bedürfnisse im besonderen ermöglicht und fördert.

Mit Stolz wird darauf verwiesen, daß über die Hälfte der Kinder und Jugendlichen bis 16 Jahren in Bibliotheken liest und jeder vierte Bürger der DDR ständiger Leser in einer allgemeinbildenden Bibliothek ist. (3)

Naumann beantwortet die Frage, ob es der sozialistischen Gesellschaft, in der alle Bildungsprivilegien gefallen seien, angemessen sei, wenn "nur" jeder Vierte dem Lese- und Literaturpublikum zugerechnet werden kann (4) mit dem Hinweis auf die verschiedenen Möglichkeiten der ästhetischen Bedürfnisbefriedigungen.

Er sieht jedenfalls die DDR, mit einem Wort J. R. Bechers, auf dem Weg zur "Literaturgesellschaft." (5)

1. Wallesch, F.: Sozialistische Kinder- und Jugendliteratur, a. a. O., S. 25 (Hervorhebung im Original)
2. Autorenkollektiv: Kulturpolitisches Wörterbuch, a. a. O., S. 55
3. Vgl.: Autorenkollektiv: Kleines politisches Wörterbuch, a. a. O., S. 125
4. Vgl.: Naumann, M.: Gesellschaft - Literatur - Lesen, a. a. O., S. 279
5. ebenda, S. 298

2.7 Analyse der Literatur der Lesebücher an ausgewählten Beispielen

2.7.1 Parteilichkeit der Sprache

"Sprache bewegt sich nicht im luftleeren Raum. Sie ist neben Taten die einzige Erscheinung, an der verborgene Antriebe, proklamierte Systeme, beschworene Ziele, Machtansprüche, Lenkungsversuche, Abriß- und Aufbaubewegungen abgelesen und nachgeprüft werden können - und das nur dann, wenn kritisch und unbestechlich verfahren wird." (1)

Diese Feststellung Höllers wird bei einer kritischen Betrachtung der Sprache der Lesebücher der DDR bestätigt. Da aber die sprachlichen Veränderungen, wie sie sich in den Lesebüchern dokumentieren, Ausdruck gesamtgesellschaftlicher Veränderungen sind, soll zunächst auf die sprachlichen Veränderungen in der sozialistischen Gesellschaft der DDR kurz eingegangen werden.

2.7.1.1 Sprache und Gesellschaft

Mit der gesellschaftlichen Veränderung hin zum Sozialismus haben sich auch sprachliche Veränderungen vollzogen.

Schierbaum bezeichnete auf der Aueler Konferenz (1962), bei der das Problem der sprachlichen Entwicklung in der BRD und der DDR im Mittelpunkt stand, die Sprache als "politisches Mittel und Instrument." (2)

Den instrumentellen Charakter der Sprache beschreibt R. Römer in einem Referat. "Alle gesellschaftlichen Prozesse sind zugleich sprachliche Prozesse. Die Tatsache, daß die Sprache alle Prozesse begleitet, darf nicht zu dem Fehlschluß führen, daß sie diese Prozesse verursache." (3)

Schierbaum äußert sich zum gleichen Sachverhalt ähnlich. "Man hat immer ver-

1. Höllers, W.: Sprache im technischen Zeitalter, Nr. 1/1961, Einleitung; zitiert nach: Raddatz, F.: a. a. O., S. 7
2. Schierbaum, H.: Das Wort als politisches Instrument, in: Moser, H. (Hg.): Das Aueler Protokoll. Deutsche Sprache im Spannungsfeld zwischen Ost und West, Band I, Düsseldorf 1964, S. 25
3. Römer, R.: in: Murawski, K. E.: Zur Sprachentwicklung im geteilten Deutschland, in: Deutschland-Archiv, 8. Jg. 1975, Heft 2, S. 306 ff., hier S. 308

standen, daß die Sprache keine unwandelbare Größe ist, daß sie, formbar und biegsam, vielen Zwecken auf mannigfaltige Weise dienstbar gemacht werden kann." (1)

Sprache dient nicht nur dazu, objektive Sachverhalte zu beschreiben, sondern schließt auch die wertende Komponente ein. "Die Möglichkeit, Werturteile zu kommunizieren, ist als eine gleich ursprüngliche Funktion der Sprache anzusehen, wie die, Sachverhalte mitzuteilen." (2)

Wertsysteme finden ihre Repräsentation in der Sprache in Form von wertenden Begriffen, die für den einzelnen entsprechend dem Bedeutungsgehalt eine Ordnungsfunktion für die komplexe Realität erfüllen.

Ideologien bedienen sich verstärkt der Sprache als eines Instrumentes zur Realisierung ihrer Ziele. Unterschiede zwischen den beiden deutschen Staaten manifestieren sich nicht nur im gesellschaftlich-politischen oder wirtschaftlichen Bereich, sondern haben auch auf das Feld der Sprache übergegriffen.

Reich begründet diese Tatsache folgendermaßen: "Eine Propaganda, der es darum geht, das Leben nach ideologischen Vorstellungen ordnen zu helfen, muß folgerichtig danach streben, die Leitworte der Ideologie und der Politik mit der Wirklichkeit des Alltags zu verbinden." (3)

Über das Ausmaß der sprachlichen Verschiebungen gibt es keine Übereinstimmung zwischen westlichen und sozialistischen Wissenschaftlern.

F. Raddatz z. B. stellt fest: "Die Inhalte äußerlich identischer Worte haben sich bis zur Sprachlosigkeit verschoben und auseinandergespreizt." (4)

Den Vorwurf der Sprachspaltung weisen sozialistische Wissenschaftler entschieden zurück. H. J. Gernentz sieht es als erwiesen, "daß in der gegenwärtigen

1. Schierbaum, H.: a. a. O., S. 25

2. Reich, H.: Sprache und Politik, in: Betz, W./Kunisch, H. (Hg.): Münchner Germanistische Beiträge, Band 1, München 1968, S. 267

3. ebenda, S. 263

4. Raddatz, F.: a. a. O., S. 8

tigen deutschen Sprachentwicklung das Gemeinsame zumindest zahlenmäßig stärker ist als das Trennende und daß die agitatorischen Behauptungen von der Gefahr einer deutschen Sprachspaltung wissenschaftlich unhaltbar sind." (1)

Nicht bestritten wird von Wissenschaftlern der DDR die Intention der Sprachlenkung. "Während wir uns offen zu dieser Sprachlenkung aus sozialistischer Parteilichkeit bekennen, wird die entgegengesetzte Sprachlenkung in Westdeutschland zwar nach außen hin geleugnet, in Wirklichkeit aber mit raffinierten psychologischen Mitteln betrieben." (2) Gernentz beruft sich bei seiner Rechtfertigung auf eine lange Tradition und verweist auf Demosthenes, Cicero und das Mönchtum in der althochdeutschen Zeit, die alle die Rede als eine Waffe im politischen Kampf eingesetzt hätten.

Ob Sprachlenkung als ein Verführungsmittel oder als ein legitimes politisches Mittel zu betrachten ist, dafür gibt es für Gernentz ein Prüfungskriterium. "Es kommt nur darauf an, ob die Sprache im Sinne des gesellschaftlichen Fortschritts gelenkt wird oder nicht." (3) Sozialistische Sprachlenkung findet damit aus sozialistischer Sicht ihre Rechtfertigung, da sich der Sozialismus als Inbegriff des Fortschritts selbst versteht.

Auch der sozialistische Sprachwissenschaftler Ihlenburg sieht in der "Parteiannahme für oder wider den gesellschaftlichen Fortschritt" (4) den gültigen Bewertungsmaßstab für Sprachlenkung. Die sprachlichen Unterschiede bezeichnet er als "schwer und nicht nur quantitativ zu messen" (5), schließt sich aber der einheitlichen Meinung seiner sozialistischen Kollegen an. "Wie viele /Neubildungen; R. M./ man auch für hüben oder drüben unterschiedlich nachweisen mag, sie bedeuten keine ernsthafte Gefahr für die Einheitlichkeit der deutschen Sprache." (6)

-
1. Gernentz, H. J.: Zum Problem der Differenzierung der deutschen Sprache in beiden deutschen Staaten, in: Weimarer Beiträge, 13. Jg. 1967, Heft 3 S. 463 ff., hier S. 465
 2. ebenda, S. 467
 3. ebenda
 4. Ihlenburg, K. H.: Entwicklungstendenzen des Wortschatzes in den beiden deutschen Staaten, in: Weimarer Beiträge, 10. Jg. 1964, Heft 3, S. 372 ff., hier S. 397
 5. ebenda
 6. ebenda, S. 384

Die sprachlichen Verschiebungen in der DDR werden als Ausdruck der veränderten gesellschaftlichen Realität und als eindeutige Parteilichkeit für die unterdrückte Klasse betrachtet. Daß es dadurch zu Verständigungsschwierigkeiten zwischen Deutschen aus den verschiedenen gesellschaftlichen Systemen kommen kann, wird zugestanden. "Und es ist klar, daß Gesprächspartner, die von verschiedenen Wortinhalten ausgehen, aneinander vorbeireden können." Die sprachlichen Verschiebungen treten in den beiden Bereichen der Bedeutungsveränderungen und der Wortschöpfungen (Neologismen) deutlich hervor.

Eine Bedeutungsveränderung haben vor allem politisch-ideologisch relevante Begriffe wie z. B. Friede, Freiheit, Demokratie oder Humanismus auf Grund eines anderen Wertsystems erfahren.

"Unter 'Freiheit' und 'Demokratie' versteht man im Sozialismus etwas grundsätzlich anderes als in der bürgerlichen Welt, und es dürfte schwer fallen, eine gemeinsame Wortbedeutung einigermaßen befriedigend zu bestimmen." (2)

Höppner liefert für die Bezeichnung "Wahl" in der DDR ein Anschauungsbeispiel:

"'Wahl' (der Abgeordneten) bedeutet in der DDR etwa: bewußte Entscheidung der Bürger für das politische Programm, das sie als einzig richtig erkannt haben, und Bestätigung der von den politischen Organisationen aufgestellten, vom Volk in Wählerversammlungen zur Rechenschaft gezogenen, geprüften und mit neuen Wähleraufträgen versehenen Abgeordneten. Dieser Vorgang wird in Westdeutschland oft nur schwer verstanden, und ihm wird selbst die Bezeichnung 'Wahl' abgesprochen, weil er der bürgerlichen Vorstellungswelt und dem gewohnten Wortgebrauch nicht entspricht. Dort liegt das Gewicht nicht auf 'Entscheidung für', sondern auf 'Auswahl von!'" (3)

1. Gernentz, H. J.: a. a. O., S. 466

2. Höppner, J.: Über die deutsche Sprache und die beiden deutschen Staaten, in: Weimarer Beiträge, 9. Jg. 1963, Heft 3, S. 576 ff., hier S. 581

3. ebenda

Ähnliche Bedeutungsveränderungen haben die Begriffe "Friede" und "Feind" erfahren.

Wenn auch, wie Reich feststellt, in der DDR keine offizielle Definition von "Friede" besteht (1), so ist doch die Beschlagnahme dieses Wortes für die Politik der sozialistischen Partei als zentrales Propagandawort eindeutig. Als friedliebend werden alle Menschen bezeichnet, die für die Sache des Sozialismus eintreten. Als feindlich bzw. als Feind werden dagegen alle Handlungsweisen bzw. Menschen eingestuft, die gegen den Sozialismus stehen. In der Verbindung "klassen feindlich", "freiheitsfeindlich" oder auch "fortschrittsfeindlich" kommt dies deutlich zum Ausdruck.

Ulbricht sprach (1961) über das sozialistische Verständnis von Frieden:

"Ich möchte es ganz offen sagen: nur diejenigen Freunde des Friedens in Westdeutschland, die eine normale Einstellung und normale Beziehungen zum ersten deutschen Arbeiter- und Bauernstaat, zum ersten deutschen Friedensstaat, zur Deutschen Demokratischen Republik haben, können mit Recht von sich sagen, daß sie konsequent für die Sicherung des Friedens in Deutschland eintreten." (2)

Die ideologische Eindeutigkeit dieser Begriffe soll die Denkmuster der Menschen im Sozialismus bestimmen.

2.7.1.2 Sprachliche Verschiebungen in Schulbuchtexten

Die sozialistische Sprachlenkung im Sinne einer ideologischen Eindeutigkeit wirkt sich bei Kindern und Jugendlichen besonders tiefgehend und weitreichend aus. Sie sind auf Grund der noch offenen Sprachentwicklung in hohem Maße durch eine ideologiezentrierte Sprache beeinflusbar.

1. Vgl.: Reich, H.: a. a. O., S. 84

2. Ulbricht, W.: Rede vor dem 14. Plenum des ZK der SED, in: "Neues Deutschland", 28. Nov. 1961; zitiert nach: Schierbaum, H.: a. a. O., S. 29

Die Texte in den Schulbüchern der DDR dokumentieren deutlich das Prinzip, Menschenlenkung auch durch sozialistische Sprachlenkung zu versuchen. Ideologische Denkmuster sollen über ideologische Sprachmuster angebahnt werden.

Die ideologische Eindeutigkeit ist bei den ideologischen Kern- oder Zentralbegriffen wie Freiheit, Demokratie, Feind und Friede besonders signifikant. Möglichst frühzeitig wird bei den Kindern eine ideologische Klarheit der Sprache angestrebt.

In die Fibel der 1. Klasse ist ein fiktiver Brief des Soldaten Heinz an einen Schüler aufgenommen. (1)

"Das ist der Brief vom Soldaten Heinz:

Lieber Klaus

20. Juni

Wir danken Dir und den anderen Pionieren für Euren Brief. Wißt Ihr was? Euer Lager ist ganz in unserer Nähe. Besucht uns doch einmal! Es ist fein, daß Ihr alle gut gelernt habt. Die Fahrt ins Pionierlager habt Ihr Euch wirklich verdient. Seid weiter fleißig! Helft auch mit, daß immer Frieden bleibt! Fragt Eure Eltern und Eure Lehrer, was Ihr schon tun könnt!

Unser Dienst ist schwer. Aber wir tun ihn gern, damit Ihr in Ruhe lernen und spielen könnt. Kein Feind soll es wagen, unsere Deutsche Demokratische Republik anzugreifen.

Es grüßt Dich und die anderen Pioniere

Dein Soldat Heinz!"

In der gleichen Fibel wird der Dienst der Soldaten als "Friedenswacht" (2) beschrieben.

"Die Soldaten unserer NVA schützen gemeinsam mit den Soldaten der anderen sozialistischen Länder den Frieden. Sie üben mit den gleichen Waffen und lernen voneinander. Sie sind Waffenbrüder." (3)

Im Lesebuch der 4. Klasse wird für ein Manöver der sozialistischen Truppen in der CSSR im Jahre 1966 der Begriff "Friedensfahrt" (4) gebraucht.

1. Unsere Fibel, Klasse 1, Ausgabe 1974, Berlin (Ost) 1974, S. 106

2. ebenda, S. 107

3. ebenda

4. Lesebuch, Klasse 4, Ausgabe 1972, Berlin (Ost) ³1973, S. 33

"Unsere Fahrzeugkolonne, die dann durch die CSSR rollte, glich einem Festzug. Auf den Schützenpanzerwagen häuften sich Obst- und Gemüsetüten, Bastelarbeiten und noch viele andere Geschenke der tschechoslowakischen Pioniere. Vorn auf dem Maschinengewehr unseres Wagens flatterte ein blau-weiß-rotes Fähnchen neben einem schwarz-rot-goldenen mit Hammer, Zirkel und Ährenkranz. Irgendeiner von der Besatzung unseres Wagens sprach wie in Gedanken vor sich hin: 'Das ist ja wie bei einer Friedensfahrt!'. Und er hatte recht, denn es war ja auch eine Friedensfahrt!." (1)

Im gleichen Lesebuch wird unter der Überschrift "Für den Frieden auf Wacht" vom Dienst der Soldaten an der Sektorengrenze zu Westberlin berichtet. Der letzte Abschnitt des Lesestücks lautet: (2)

"Ich schaue in die vom Wetter gebräunten entschlossenen Gesichter der beiden Genossen neben mir. Sie und alle anderen Grenzsoldaten unserer Nationalen Volksarmee wissen, daß sie sich für eine gute, gerechte Sache einsetzen. Wenn bisher der Frieden erhalten werden konnte, so ist das auch ihr Verdienst. Sie stehen in jeder Stunde auf Wacht für uns und unsere Republik. Sie sorgen dafür, daß kein Feind in unser Land eindringt und unseren friedlichen Aufbau stört."

Raddatz bemerkt zu dem in diesem Lesestück angesprochenen Begriffsfeld "Feind" bzw. "Volksfeind": "Die Identität etwa des Begriffs 'Volksfeind' ist nicht mehr vorhanden; Hüben meint es einen historisch-faschistischen, drüben einen aktuellen Begriffsinhalt." (3) Auch für die Oder-Neiße-Linie wird der Begriff Frieden gebraucht. Sie wird als "Oder-Neiße-Friedensgrenze" (4) bezeichnet.

Interessante Aufschlüsse über Bedeutungsverschiebungen im literaturkundlichen Bereich auf Grund der Ideologiezentriertheit liefert das "Sachwörterbuch für den Literaturkundeunterricht" der Klassen 9 - 12. In exemplarischer Weise sollen einige wesentliche Stichworte herausgestellt werden:

1. ebenda

2. ebenda, S. 39

3. Raddatz, F.: a. a. O., S. 10

4. Lesebuch, Klasse 3, Ausgabe 1970, Berlin (Ost) ⁵1974, S. 29

Unter dem Stichwort "Freiheit, künstlerische" wird u. a. angeführt: (1)

"Um wirklich frei zu sein, bedarf er /der Künstler; R. M. / der weltanschaulichen und emotionalen Übereinstimmung mit der gesetzmäßigen historischen Entwicklung. Große Kunst ist nur in der geistigen Bindung an die fortschrittlichen Klassenkräfte möglich ... In der sozialistischen Gesellschaft sind die Voraussetzungen für die volle Entfaltung der künstlerischen Freiheit gegeben; denn in ihr kann der Künstler in Übereinstimmung mit den Bedürfnissen der Gesellschaft Werke gestalten, die den ganzen Reichtum der neuen Menschlichkeit erfassen, die der Sozialismus hervorbringt."

Unter dem Stichwort "Humanismus" wird zunächst eine ethymologische Definition gegeben: (2)

"H. (lat. humanus - "menschlich", "menschenfreundlich") heißt das Streben nach Menschlichkeit (Humanität) und menschenwürdiger Gestaltung des Daseins ..."

Die ideologische Wertung bedingt eine Bedeutungsverschiebung im Sinne des Sozialismus: (3)

"... Im revolutionären Kampf der Arbeiterklasse, im praktischen Aufbau der sozialistischen und kommunistischen Gesellschaft, in der Befreiung der Menschheit von Ausbeutung und Krieg erfüllt sich humanistisches Streben."

In Bezug auf den Humanismus in der Literaturgeschichte wird ausgeführt: (4)

"In der Vision des sterbenden Faust liegt bereits die Ahnung einer menschlichen Zukunft, die von Karl Marx und Friedrich Engels kurze Zeit später im 'Kommunistischen Manifest' als wissenschaftlich unwiderlegbares Programm des realen Humanismus umrissen wurde. Die historischen Grenzen des bürgerlichen Humanismus sind durch die Klasseninteressen der Bourgeoisie gesetzt."

Ästhetische Ideale werden als "klassenbedingte Vorstellungen und Leitbilder menschlichen Handelns" (5) gewertet, "Kitsch", ähnlich wie "Schund" als eine

1. Autorenkollektiv: Sachwörterbuch für den Literaturunterricht, a. a. O., S. 61
2. ebenda, S. 68
3. ebenda, S. 69
4. ebenda
5. ebenda, S. 82

"Verfallserscheinung in der kapitalistischen Gesellschaft, Ausdruck der Verkümmernng des Menschen durch den Kapitalismus" (1) betrachtet.

Auch der Begriff "Nationalliteratur" erfährt auf Grund seiner Ideologierelevanz eine Bedeutungsverschiebung: (2)

"Unter dem Begriff Nationalliteratur ist deshalb nicht die Summe aller in einer bestimmten Sprache verfaßten Literatur zu verstehen, sondern mit ihm ist eine politisch-soziale Wertung verbunden."

Die vorgenommene Auswahl aus dem Sachwörterbuch läßt die Quantität der sprachlichen Verschiebung außer acht – ein Problem, das über den Rahmen dieser Arbeit hinausgeht –, beweist aber auf der qualitativen Seite die Tragweite dieser Sprachverschiebungen. Von einer Reihe von zentralen Begriffen ist nur noch die äußere Hülle geblieben, während sich inhaltlich auf Grund der veränderten gesellschaftlichen Situation ein Bedeutungswandel vollzogen hat.

Neben dem Bereich der Bedeutungsverschiebungen steht als zweiter wesentlicher Bereich der Wortschöpfungen (Neologismen).

Die sprachlichen Neuerungen wurden notwendig, weil die ideologische Orientierung am Sozialismus eine Reihe von gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Neuerungen bedingte.

Wie stark diese Neuprägungen in der öffentlichen Sprache vertreten sind, zeigt die folgende Zusammenstellung von Begriffen und Abkürzungen zu Einrichtungen und Erscheinungen der DDR in Lesebüchern der sozialistischen Oberschule.

Bereits in Lesebüchern der Unterstufe werden Abkürzungen von Begriffen gebraucht wie:

"LPG" (Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft) (3),

"NVA" (Nationale Volksarmee). (4)

1. ebenda, S. 83

2. ebenda, S. 125

3. Unsere Fibel, Klasse 1, a. a. O., S. 56

4. ebenda, S. 71

Schüler der 1. Klasse sollen auch die Bedeutung der Abkürzungen "VEB" (Volkseigener Betrieb) (1) und "HO" (Staatliche Handelsorganisation) (2) erfassen.

Im Lesebuch der 2. Klasse wird von "ABV" (Abschnittsbevollmächtigter der Volkspolizei) (3), der "Interflug" (4) und einem "Brigadier einer Brigade der sozialistischen Arbeit" (5) gesprochen.

Was ein "Agronom" (6) ist, sollen die Schüler ebenso erfahren wie "Nationalpreisträger". (7) "NAW" steht für "Nationales Aufbauwerk" (8) und "EGL" für "Betriebsgruppenleiter." (9)

Im Lesebuch der 4. Klasse erfahren die Schüler aus dem Leben eines "sowjetischen Komsomolzen" (10) und lernen, daß mit dem "antifaschistischen Schutzwall" (11) die Grenze nach Westberlin gemeint ist. Ebenso sollen sie begreifen, was es heißt, im "sozialistischen Wettbewerb" (12) zu stehen.

Diese sprachlichen Neuerungen setzen sich in den Lesebüchern der späteren Klassen fort. Es wird von "Kombineführer" (13) gesprochen, von "Kreisaktiv" (14), von "Kombinatleitung" (15) und von "Aktivtagung der Betriebspartei-Organisation" (16) gesprochen.

-
1. ebenda, S. 81
 2. ebenda
 3. Lesebuch, Klasse 2, Ausgabe 1969, Berlin (Ost) ⁷1974, S. 54
 4. ebenda, S. 84
 5. ebenda, S. 48
 6. Lesebuch, Klasse 3, a. a. O., S. 31
 7. ebenda, S. 11
 8. ebenda, S. 40
 9. ebenda, S. 47
 10. Lesebuch, Klasse 4, a. a. O., S. 73
 11. ebenda, S. 35
 12. ebenda, S. 26
 13. Unser Lesebuch, Klasse 5, Ausgabe 1969, Berlin (Ost) ⁵1969, S. 127
 14. Unser Lesebuch, Klasse 8, Ausgabe 1969, Berlin (Ost) ⁷1975, S. 192
 15. ebenda, S. 220
 16. Lesebuch, Klassen 9 - 10, Ausgabe 1970, Berlin (Ost) ⁷1975, S. 292

Bei der überwiegenden Mehrheit der sprachlichen Neuerungen handelt es sich um Begriffe aus den Bereichen der Politik und der Ökonomie. Gegen sprachliche Neuerungen dieser Art wird von westlichen Sprachwissenschaftlern der Vorwurf der "Sondersprache der Partei" (1) erhoben, den Höppner in diesem Artikel mit der Bemerkung zurückweist, daß die Sprache nur die veränderte Realität widerspiegele.

Reich kommt zu dem Ergebnis: "Die östliche Germanistik beansprucht für das Entstehen der ostdeutschen Neuerungen prinzipiell den Weg der natürlichen Sprachentwicklung." (2)

Ihlenburg verneint ebenso wie seine Kollegen die Gefahr der "Sprachspaltung." (3)

Das zentrale Problem in der Sprachentwicklung ist seiner Meinung nach nicht die territoriale Abgrenzung der beiden Staaten, sondern das Wirken von Klassegegensätzen. "Das entscheidende für die Verwendung der Wörter in diesem oder jenen Sinn ist nicht in erster Linie eine Frage des Wohnsitzes, sondern des Klassenstandpunktes und der ideologischen Bewußtheit." (4)

Gernentz führt die Analogie an: "Ebenso wenig wie das Entstehen einer eigenen österreichischen Nation zu einer österreichischen Sprache geführt hat, wird durch die Existenz zweier deutscher Staaten die Grundstruktur unserer Sprache berührt." (5)

Diese Analogie bedenkt aber m. E. nicht, daß die Verschiedenheit der gesellschaftlichen Systeme zwischen Deutschland und Österreich nie so groß war wie die zwischen BRD und DDR.

Eine entscheidende Frage in diesem Zusammenhang ist die nach der Verbindung zwischen Sprachlenkung und Menschenlenkung.

Reich meint einschränkend: "Wenn nicht starke außersprachliche Motive hinzu-

1. Höppner, J.: a. a. O., S. 576 f.

2. Reich, H.: a. a. O., S. 321

3. Ihlenburg, K. H.: a. a. O., S. 373

4. ebenda, S. 379

5. Gernentz, H. J.: a. a. O., S. 464

treten, bleibt diese sprachliche Meinungssteuerung bei der Mehrzahl der Betroffenen an der Oberfläche des Bewußtseins." (1)

Das bedeutet, daß durch die offizielle Sprache wohl eine bestimmte Beschlagnahme von Worten als Bedeutungsträgern erreicht werden kann, die gewünschten Wertungen aber nicht zwangsweise übernommen werden. Sprache darf aber nicht losgelöst von den verschiedenen Verbindungen zur Gesellschaft, der Politik usw. betrachtet werden.

Unter Berücksichtigung der versuchten einheitlichen Ausrichtung aller Lebensbereiche im Sozialismus erhöht sich die Wirkung der Sprachlenkung. Unter dieser Voraussetzung kommt Reich zu dem Ergebnis, "daß die offizielle Sprache tatsächlich als ein Druck auf das Bewußtsein empfunden werden kann." (2)

Lesebücher sind eines von vielen Druckmitteln, um sozialistische Sprachmuster auszuprägen.

Siebert ist der Meinung, daß sich die Deutschen dann endgültig fremd sind, "wenn sie voneinander nichts mehr wissen ..." (3)

Dieser Entfremdungsprozeß wird durch die Ideologisierung der Sprache forciert, da Informationen aus dem anderen deutschen Sprachraum auf Dekodierungsschwierigkeiten stoßen. Die Folge ist nicht nur eine territoriale, sondern auch eine sprachliche und darüber hinaus eine menschliche Distanz.

2.7.2 Arbeit und Heroismus

2.7.2.1 Die Bedeutung der Arbeit im Sozialismus

Im Rahmen der Erziehung zur allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit ist in der sozialistischen Pädagogik der Arbeitserziehung eine zentrale

1. Reich, H.: a. a. O., S. 352

2. ebenda, S. 357

3. Siebert, H.: Der andere Teil Deutschland in Schulbüchern der DDR und der BRD, Hamburg 1970, S. 7

Rolle zugeordnet. Die Arbeitserziehung wird als "integrierender Bestandteil der sozialistischen Bildung und Erziehung" (1) gewertet.

Ausführlich äußert sich der DDR-Pädagoge J. Polzin zu diesem Thema in seinem Referat anlässlich eines Kolloquiums von Pädagogen der DDR und der UdSSR. "Der VIII. Parteitag der SED kennzeichnete es als eine der wesentlichsten Aufgaben der Volksbildung der DDR, die junge Generation auf die Arbeit und auf das Leben gut vorzubereiten, ihr gesundes Streben nach hohem Wissen mit dem Wunsch zu verbinden, künftig selbst als Facharbeiter der Industrie und Landwirtschaft oder als Angehöriger der mit der Arbeiterklasse eng verbundenen Intelligenz mit ganzer Kraft für den Sozialismus tätig zu sein, ihre Bereitschaft zu entwickeln, jede zum Wohle der Gesellschaft notwendige Arbeit zu leisten." (2)

Der besondere Stellenwert der sozialistischen Arbeitserziehung im Rahmen der Gesamterziehung wird aus der kommunistischen Ideologie abgeleitet, in der der Arbeit eine bewegende Kraft in der Weltgeschichte zuerkannt wird.

F. Engels schreibt in "Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft" hierzu:

"Die materialistische Anschauung der Geschichte geht von dem Satz aus, daß die Produktion, und nächst der Produktion der Austausch ihrer Produkte, die Grundlage aller Gesellschaftsordnung ist; daß in jeder geschichtlich auftretenden Gesellschaft die Verteilung der Produkte und mit ihr die soziale Gliederung in Klassen oder Stände, sich danach richtet, was und wie produziert, und wie das Produzierte ausgetauscht wird." (3)

Hierin ist nach kommunistischer Ideologie die letzte Ursache aller gesellschaftlichen und politischen Veränderungen zu sehen. Grundlage der Produktion

1. Otto, W./Stolz, H.: Sozialistische Arbeitserziehung, in: Stolz/Herrmann/Müller: Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung, a. a. O., S. 189 ff., hier S. 189
2. Polzin, J.: Zu einigen aktuellen Problemen der sozialistischen Arbeitserziehung der Schuljugend der DDR, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, a. a. O., S. 245 ff., hier S. 245
3. Engels, F.: Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft, in: Marx/Engels-Werke (MEW), Band 19, Berlin (Ost) 1969, S. 210

und des Austausches der Produkte ist aber die Arbeit. Da unter Arbeit die technische Produktion verstanden wird, durch die die materielle Existenz einer jeweiligen Gesellschaftsstufe bestimmt ist, wird durch eine gewandelte Arbeit die Vollendung der Menschheit in einer klassenlosen Gesellschaft erwartet.

Marx sieht in den vorsozialistischen Modalitäten der Arbeit die Ursache für die Selbstentfremdung des Menschen. Arbeitsteilung und Privateigentum bezeichnen nach seiner Meinung ein und dieselbe gesellschaftliche Tatsache. Mit der Abschaffung des Privateigentums vollziehe sich der Wandel der Arbeit hin zur Selbstverwirklichung.

In seiner Schrift "Der Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen" sieht Engels in der Arbeit nicht nur die Quelle des Reichtums. "Aber sie ist noch unendlich mehr als dies. Sie ist die erste Grundbedingung alles menschlichen Lebens, und zwar in einem solchen Grad, daß wir in gewissem Sinne sagen müssen: sie hat den Menschen selbst geschaffen." (1)

Kritisch bemerkt Möbus hierzu, daß durch diese Verallgemeinerung die Arbeit "aus einer Grundtatsache der menschlichen Geschichte und Gesellschaft zu einer übermenschlichen Größe umgedeutet (werde)".... und es geht von ihr, wenn sie nachweislich im Dienste der kommunistischen Partei und des kommunistischen Staates steht, der Nimbus einer letzten Rechtfertigung und alles überstrahlenden Verklärung des menschlichen Daseins aus." (2)

Die hingebungsvolle und uneigennützige Arbeit des Menschen im Dienst des Sozialismus wird zu einem der höchsten Werte in der sozialistischen Wertehierarchie erklärt. Ein neues Heldentum wird geschaffen, das des sozialistischen Helden der Arbeit, in dem Möbus den "neuen Heiligen im kommunistischen Kalender" (3) erkennt.

-
1. Engels, F.: Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen, in: Marx/Engels-Werke (MEW), Band 20, Berlin (Ost) 1968, S. 444
 2. Möbus, G.: a. a. O., S. 119
 3. ebenda

Entsprechend der ideologischen Relevanz der Arbeit im Sozialismus hat sich auf der sprachlichen Ebene ein Bedeutungswandel des Begriffs Arbeit im Sinne der z. a. O. angesprochenen Parteilichkeit der Sprache vollzogen.

Höppner weist darauf hin, daß noch im Mittelhochdeutschen Arbeit "die sklavische oder leibeigene Knechtsarbeit die Fron, daher Mühsal, Beschwernis und Not" (1) bedeutet habe.

Das Element des Leidens habe auch noch Gültigkeit in der Zeit des Aufkommens der wahren Produktion. "Erst im Sozialismus und Kommunismus bedeutet 'Arbeit' die schöpferische, produktive Kraftentfaltung der brüderlich-verbundenen Menschen zur vollen Befriedigung ihrer gesellschaftlichen und persönlichen Bedürfnisse." (2)

Höppner sieht in den verschiedenen Bedeutungen ideologisch relevanter Begriffe wie z. B. den der Arbeit kein Nebeneinander oder Gegeneinander der Sprache, sondern entsprechend dem fortschrittlichen und zukunftsweisenden Charakter des Sozialismus nur ein Nacheinander.

Auch Bussewitz erkennt in seiner Habilitationsschrift eine neue Bedeutung der Arbeit im Sozialismus. Die jahrhundertealte biblische Überlieferung "im Schweiße deines Angesichtes sollst du dein Brot verdienen", sieht er als "im Alltag der sozialistischen Gesellschaft in zunehmenden Maße überwunden" (3) an.

Die unermüdliche Arbeit für die kommunistische Gesellschaft werde zur "Quelle des ästhetischen Genusses." (4)

Auf Grund des hohen Stellenwertes der Arbeit in der kommunistischen Ideologie ist es verständlich, daß in der sozialistischen Gesellschaft die Darstellung der Arbeit bzw. Arbeitswelt in der Literatur einen zentralen Bereich bildet. "Die

1. Höppner, J.: z. a. O., S. 584

2. ebenda

3. Bussewitz, W.: Die Erschließung des sozialistischen Menschenbildes in der Sphäre des Alltags (untersucht an ausgewählten Werken der sowjetischen Gegenwartsprosa), Habilitationsschrift, Dresden 1967, S. 106

4. ebenda

Literatur der Arbeitswelt führt ein offiziell propagiertes Thema, ein Leitprogramm der Kulturpolitik der DDR aus." (1)

Diese Kulturpolitik ist gekennzeichnet durch die enge Bindung an die sozialistische Gesellschaftstheorie, wie an a. a. O. aufgezeigt wurde.

Mit der literarischen Thematisierung der Arbeit wird eine ideologische Forderung erfüllt. M. Gorki schreibt: "Zum Hauptproblem unserer Bücher müssen wir die Arbeit machen, d. h. den Menschen, der von den Prozessen der Arbeit organisiert worden ist, der bei uns mit der ganzen Macht der Technik ausgerüstet ist, den Menschen, der seinerseits die Arbeit leichter, produktiver organisiert, indem er sie auf die Stufe der Kunst erhebt. Wir müssen lernen, die Arbeit als Schöpfung zu erfassen." (2)

Der ideologische Eingriff reicht über die Thematisierung hinaus und erfaßt auch die Modalitäten der literarischen Darstellung der Arbeit, die durch die materialistische Geschichtstheorie ihre Begrenzung findet. Die literarische Gestaltung der Wirklichkeit der Arbeit bzw. Arbeitswelt hat sich an dieser Geschichtstheorie zu orientieren. "Die künstlerische Bewältigung von Problemen und Konflikten unserer Zeit macht den sozialistischen Standpunkt des Autors, seine Parteilichkeit, seine Klassen- und Volksverbundenheit spürbar." (3)

Kritisch bemerkt der sozialistische Schriftsteller Jakobs zu solchem Ansatz literarischer Gestaltung: "Es ist, als würden wir einer Diskussion beiwohnen, bei der alle Teilnehmer derselben Meinung sind, und es sei unter gegenseitigem Benicken von Formulierungen ein Preis in eleganter Beweisführung zu erringen." (4)

-
1. Greiner, B.: Die Literatur der Arbeitswelt in der DDR, Heidelberg 1974, S. 11
 2. Gorki, M.: zitiert nach: Raddatz, F. (Hg.): Marxismus und Literatur. Dokumentation in 3 Bänden, hier Band 1, Reinbek 1969, S. 339
 3. Pieper, K.: Arbeitsgestalten in der sozialistischen Gegenwartserzählung für Kinder von 11 Jahren an, in: Deutschunterricht, 27. Jg. 1974, Heft 5, S. 258 ff., hier S. 258
 4. Jakobs, K. H.: Das Wort des Schriftstellers, in: "Neue deutsche Literatur", 18. Jg. 1970, Heft 10, S. 156; zitiert nach: Greiner, B.: a. a. O., S. 15

Die Forderung nach parteilicher literarischer Darstellung der Arbeit, der Arbeitergestalten im Sinne des Sozialismus ist auch auf die sog. Kinder- und Jugendliteratur bezogen, die u. a. auch in den Lesebüchern vertreten ist.

"Auf Grund ihrer spezifischen Wirkungsmöglichkeit fand die humanistisch-realistische Kinder- und Jugendliteratur in einem bisher nicht gekannten Maße - als obligatorischer oder fakultativer Lesestoff - Eingang in die Lehrpläne der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule." (1)

Der These von der Welt des Kindes - diese Anschauung wird als bürgerlich bezeichnet - wird die marxistisch-leninistische Auffassung von der Stellung des Kindes in der sozialistischen Gesellschaft entgegengesetzt.

"In der gleichen gesellschaftlichen Realität wie die Erwachsenen lebend, ist die junge Generation fest mit dieser Umwelt verhaftet, muß sie befähigt werden, diese zu erkennen und sich aktiv mit ihr auseinanderzusetzen." (2)

Eine Trennung der Kinder- und Jugendliteratur von der "eigentlichen Literatur" soll vermieden werden. Sujets für Erwachsene werden auch für die Kinder- und Jugendliteratur für angemessen angesehen, wenngleich die literarische Darstellung sich unterscheiden soll.

Die Welt der Arbeit nimmt in der sozialistischen Kinder- und Jugendliteratur breiten Raum ein. So hält bereits Makarenko folgende Themen für die Kinderliteratur geeignet: "Verteidigung des Landes, die Ausbildung von Kadern, Patriotismus, sozialistischer Aufbau, Völkerfreundschaft, das Glück der Werktätigen, Wachsamkeit und Kampf gegen die Feinde, Stachanowbewegung und Sowjetdemokratie." (3)

1. Rößler, L.: Die Kinder- und Jugendliteratur in den Lehrplänen für deutsche Sprache und Literatur der zehnklassigen polytechnischen Oberschule, in: Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur, 1969, Heft 13, S. 94
2. Wallesch, F.: a. a. O., S. 68
3. Makarenko, A.: Werke, Band 7, a. a. O., S. 195

2.7.2.2 Die Welt der Arbeit in Texten der Lesebücher

In den Lesebüchern der DDR erscheint das Wort Arbeit im Sinne jener "positiven Reizworte" (1), denen besondere propagandistische Bedeutung zugesprochen ist. Arbeit wird den Schülern als ein Zauberwort illustriert, das die menschliche Vision vom Paradies auf Erden Wirklichkeit werden läßt.

Auf die große Bedeutung der Arbeit werden die Schüler schon in der Fibel der 1. Klasse in der Geschichte vom Schlaraffenland hingewiesen, die am Ende mit einer sozialistisch-moralischen Nutzenanwendung versehen wird. Wird zunächst plastisch von gebratenen Hühnern, Gänsen und Tauben erzählt und von den Faulen, die im Schlaraffenland am meisten gelobt werden, so wird am Ende im Sinne der sozialistischen Erziehung zur Arbeit angefügt: "Doch die Fleißigen und Klugen fragen: Woher soll das alles kommen, wenn keiner arbeitet?" (2)

Als Schlüssel zum Geheimnis der richtigen i. e. sozialistischen Arbeit gelten, in Anlehnung an die Losung Lenins "Elektrifizierung und Sowjetmacht", heute im weiteren Sinne "Technik und Sozialismus".

Wenn den Lesebüchern der BRD mitunter der Vorwurf der lebensfremden Idylle gemacht wird, sind die Lesebücher der DDR gesättigt mit Lesestücken aus der Welt der Technik.

Im Zeichen der wissenschaftlich-technischen Revolution verwandelt sich die DDR in eine "Großbaustelle des Sozialismus." (3)

Das Reizwort Technik soll illusionär-optimistische Vorstellungen von der Machbarkeit der Welt erwecken. Als Beispiel sei die vielgepriesene Erzählung von J. Nowotny "Die Stunde nach der Prüfung" (4) ausgewählt.

1. Möbus, G.: a. a. O., S. 121

2. Unsere Fibel, a. a. O., S. 101

3. Anweiler, O.: Das Schulbuch als Spiegel gesellschaftlich-politischer Entwicklung, in Schallenberger, H. (Hg.): Zur Sache Schulbuch, Band 1, a. a. O., S. 83

4. Unser Lesebuch, Klasse 8, a. a. O., S. 196 ff.

Die fachwissenschaftlichen und methodischen Anleitungen für den Literaturunterricht der 8. Klasse beschreiben Konrad, die Hauptgestalt, als einen Jugendlichen, der "seinen Schwur, nicht mehr büffeln zu wollen, gebrochen hat und nach bestandener Fahrprüfung nur noch einen Wunsch kennt: Schnell auf den Lanz /gemeint ist ein Traktor; R. M./ und allen zeigen, daß er nicht mehr das Kind Konrad ist, das Räuber und Schandarm spielt, sondern, daß er nun zu den Erwachsenen gehört." (1)

Er hat eine Reihe von Problemen in seiner neuen, noch nicht allseitig akzeptierten Rolle als junger Traktorist zu überwinden.

Auf seinem Weg vom Unterdorf zum Oberdorf trifft er mit einer Schar streitender Mädchen und Jungen zusammen. Konrad schlichtet den Streit und fragt nach der Ursache: (2)

Das Mädchen macht sich ganz leicht in Konrads Hand. Es hängt in ihr wie eine Wollgrasflocke. "Gespielt haben wir", wispert es unschuldig, "bloß so ein Spiel. Kennst du das vielleicht? Es heißt: Was wird, wenn ich groß bin?"

Konrad kennt es nicht. Zu seiner Zeit spielte man Räuber und Gendarm und nicht so einen Unsinn. "Halt still!" sagt er drohend zu dem Jungen, der sich wie ein Aal windet.

"Wenn ich groß bin", keucht der Junge trotzig, "gibt es hier bloß noch Felder, überall Felder. Ums ganze Dorf herum."

"Und der Wald?" ruft das Mädchen dazwischen. "Die Wiese unten am Graben und die Blumen, wo bleiben die?"

Der Junge zappelt stärker. "Pöh, Blumen", schreit er, "wozu denn die?"

Konrad sieht ein, daß es hier nicht so schnell geht. Kann er die Kinderköpfe im ungewissen lassen, wo sie sich sogar um die Zukunft kampeln? Das kann er nicht. Er läßt sie los, droht ihnen kurz mit der geballten Faust und setzt sich dann umständlich und stöhnend wie ein alter Mann auf einen querliegenden Baumstamm. "Alles falsch", sagt er würdevoll, "ihr seht das nicht richtig. Wenn ihr groß seid, wird alles anders. Keine kleinen Schläge mehr, mal Gerste drauf, mal Weizen. Vielleicht gibt's dann hier ein riesiges Kartoffelkombinat. Ein einziges Feld rund um das Oberdorf. Und Maschinen drauf, groß wie ein mittleres Haus. Die schlucken die Knollen auf, was kein Kunststück ist, weil sie alle rund sind wie

1. Autorenkollektiv: Literaturunterricht, 8. Klasse, a. a. O., S. 24

2. Unser Lesebuch, Klasse 8, a. a. O., S. 203 f.

Klöße und nicht kleiner als meine Faust. Sind genug beisammen, so an die fünfzig Zentner schätz' ich, kommt ein Traktorenzug angeschnurrt mit mindestens sechs Anhängern, der fährt an die Maschine 'ran, eine Klappe öffnet sich, die Kartoffeln schießen heraus. Null Komma nichts ist der Zug beladen, er schwenkt flott zur Seite auf einen Weg, also das ist ein Weg, ganz anders als die heutigen. Keine ekligen Kurven und so. Nicht ein Schlagloch im Asphalt und breit wie die Autobahn. Überall gibt's solche Wege ..."

"Und die Kartoffeln?" fragt der Junge ungeduldig.

Konrad besinnt sich. Richtig, er wäre da beinah vom Thema abgekommen. "Wie das so ist", fährt er fort, "die Knollen kommen 'runter ins Dorf, wo eine Fabrik steht, die sie gleich verarbeitet. Stärke, Futter und was weiß ich. Die Maschine aber auf dem Feld pflügt derweil den Boden mit, Dünger wird gestreut, Zwischenfrucht gesät. Alles in einem Ritt. Und kein Mensch ist zu sehn."

Das hat eingeschlagen. Konrad sieht es sofort an den großen Augen des Jungen.

"Du", sagt er, den Zeigefinger auf den Jungen abschießend, "du sitzt dänn am Feldrand auf einem Betonturm und drückst feste auf allerlei Knöpfe. Da muß eine Maschine gestoppt werden, dort eine beschleunigt. Das geht ferngelenkt und wie geschmiert. Kaum daß du mal den Kopf drehen mußt, weil du vor dir einen Fernsehschirm hast, auf dem alle arbeitenden Apparate erscheinen, wenn du Lust hast. Wie im Märchen beinah. Klappt es irgendwo nicht, dann rufst du über das Mikrophon eine Reparaturbrigade an. Die schwirrt dann gleich mit dem Hubschrauber los und ist in drei Minuten an Ort und Stelle, tja ..."

"Und ich bin dann Ingenieur?" fragt der Junge, dessen Ohren plötzlich vor Spannung glühen.

"Mindestens", sagt Konrad.

"Und ich", ruft das Mädchen, "was bin ich?"

"Du? Also du könntest dann im Labor sitzen, das neben der Kartoffelfabrik steht. Da untersuchst du so allerlei Sachen, nicht wahr? Ob die Kartoffeln auch ordentlich mehlig sind und nicht etwa zu wäßrig. Oder du mißt die Knollen auf die Größe ab und schimpfst bei der nächsten Versammlung mit den Agronomen herum. Was habt ihr da wieder gepfuscht, sagst du zu ihnen, bei den letzten tausend Zentnern waren wieder vier Knollen dabei, die zwei Millimeter Übermaß hatten."

"Och, immer bloß Kartoffeln", mault das Mädchen enttäuscht.

"Gut und schön", antwortet ihr Konrad, "das ist nicht jedermanns Sache. Du kannst aber ebenso leicht in den Stall gehn. Da wirst du

Milchleitungsingenieur und hast eine Menge zu sagen. Im weißen Kittel wirst du 'rumsausen wie heutzutage die Friseurinnen. Denn die Milch kommt direkt aus dem Euter über eine lange Glasleitung in die Stadt zur Molkerei. Alles geht automatisch wie an so einem Fließband. Das Futter rutscht fix und fertig gemischt in die Tröge, der Mist verschwindet alle zehn Minuten wie weggeblasen in einem Schacht, die Kühe stehen hundert Meter lang nebeneinander, geputzt und geleckt wie Jungkatzen, und nicht einmal die ältesten unter ihnen haben jemals eine Fliege gesehen."

Da hat sich Konrad doch tatsächlich in Feuer geredet. Aber nicht umsonst. Der Junge sieht mit großen glänzenden Augen durch die Stämme hindurch in eine unbestimmte Ferne. "Sache wird das!" sagt er auf einmal aus tiefster Seele.

Das Mädchen aber ist noch nicht ganz zufrieden. Es nestelt im kurzen Haar und fragt leise: "Und die Blumen? Und die Wiese unten am Graben? Und der Wald hier? Was wird mit dem?"

Konrad weiß, worauf der Hüpferling neben ihm hinaus will. "Was denkst du", beruhigt er das Mädchen, "das kommt doch nicht weg. Man braucht es zum Ausruhen und so. Zum Ansehn. Man will seine Freude daran haben. Also wird es nicht verschwinden."

Das Mädchen ist immer noch nicht ganz überzeugt. Der da, sagen ihre Augen, der da, mit dem ich mich grad gebalgt habe, der wird dann auch groß sein. Und wenn er sich nun an den Blumen vergreift, bloß weil sie seinen Kartoffelmaschinen im Wege sind?

"Laß man", tröstet Konrad, "laß man gut sein. Da ist unsereins schließlich auch noch da, nicht?"

In den Anleitungen wird dem Lehrer folgende Textinterpretation dieser Stelle empfohlen: "Sein /Konrads; R. M. / 'Träumen nach vorn', seine revolutionäre Romantik bringen die Augen der Kinder zum Leuchten und geben ihm das Bewußtsein, daß hier Menschen sind, die ihn brauchen, denen er helfen kann, ihre Zukunftsprobleme zu klären, und die ihn anerkennen. Für Konrad wird dieses Erlebnis entscheidend. Die sozialistische Perspektive, der er sich bewußt wird, in dem er sie den Kindern entwickelt, hilft ihm, seine Überzeugung und seine Selbstsicherheit wiederzugewinnen." (1)

Nowotnys Entwurf der Zukunft ist bestimmt vom tiefen Glauben an die Technik, die die Welt zu einem "technischen Paradies" werden läßt. Hier soll in den

1. Autorenkollektiv; Literaturunterricht, 8. Klasse, a. a. O., S. 24

Schülern die Illusion einer heilen sozialistischen Welt von morgen geweckt werden, in der die Arbeit zum Genuß wird. Die Zukunftsperspektive ist in der sozialistischen Gesellschaft ein zentrales Anliegen, "da das Pathos marxistischer Geschichts- und Gesellschaftslehre wesentlich als Zukunftspathos aufzufassen ist." (1)

In der Technik wird aber nicht nur die Lösung aller zukünftigen Probleme gesehen, sondern durch sie wird auch die Welt von heute glorifiziert.

In B. Polewoi's Erzählung "Petja über dem Strom" (2) wird ein junger Elektromonteur vorgestellt, der nach anfänglicher Begeisterung mit seinem Beruf unzufrieden ist, sich für eine diesbezügliche Äußerung vom Meister Sacharow eine "gesalzene, durchaus vorrevolutionäre Schimpfkanonade" (3) gefallen lassen muß, dann sich aber mit dem Meister ausspricht: (4)

Der Meister setzte sich neben ihn. "Du hast mich heute sehr gekränkt, Petja ... Ich bin sonst gar nicht so, man kann mich kritisieren, soviel man will. Aber du hast unsere Arbeit schlecht gemacht ... Der Beruf ist doch eine heilige Sache, Junge, an die mußt du glauben."

Petja schwieg, erstaunt über die Gesprächigkeit des sonst so wortkargen Meisters.

"Das redest du so daher: die Maschinen ... Natürlich, sind sie großartig, ich bin selbst ganz verliebt in sie ..."

Petjas Bewährungsprobe kommt, als ein Stromkabel mitten über dem reißenden Strom bricht und ein Freiwilliger gesucht wird, der die Bruchstelle des mehr als hundert Meter über dem Erdboden befindlichen Drahtes reparieren soll.

Petja erklettert den Mast. Er bekommt Angst: (5)

Was tun? Zurückklettern? Er wollte die Entfernung zur Erde abschätzen - da fiel sein Blick auf die Baustelle. Breit zog sie sich an der Wolga entlang, in Rauch- und Staubwolken gehüllt.

Wie schwimmende Häuser standen die Saugbagger an der Reede und streckten gleich riesigen Fühlern ihre Pulpenleitungen aus. An der von Anlegestegen umkränzten Mole drängten sich die Dampfer. Uner-

1. Greiner, B.: a. a. O., S. 197

2. Unser Lesebuch, Klasse 7, Ausgabe 1968, Berlin (Ost)⁸ 1974, S. 133 ff.

3. ebenda, S. 134

4. ebenda, S. 135

5. ebenda, S. 139

müdiglich entluden die Kräne Eisenteile, Stahlträger, Bretterbündel, Balken, Netze mit Papiersäcken, wieder Eisenteile und wieder Balken. Bis zum Horizont brodelte das Land von Arbeit.

Zurückklettern? Alle diese Saug- und Schreitbagger, diese Betonfabriken ohne Elektroenergie lassen?

Hunderte von Menschen sahen in dieser Minute auf Petja Sinizyn: von beiden Ufern, von den Dampfern und von der Fähre – er aber wußte es nicht, er sah sie nicht. Dennoch fühlte er, daß in diesem Augenblick die ganze Baustelle des Kommunismus auf ihn, den einfachen Komsomolzenmonteur, blickte, die Baustelle, auf der er in den letzten Monaten so gern hätte arbeiten wollen.

Zurückklettern? Wie konnte er nur so etwas zu denken wagen!

Die Darstellung des Berufs als heilige Sache, an die man glauben muß, erhebt ihn und die Arbeit in den Bereich des Pseudo-Religiösen. Diese Erhöhung und Verklärung der Arbeit soll motivierend auf die sozialistische Arbeitsmoral wirken im Sinne eines selbstlosen und hingebungsvollen Einsatzes aller Kräfte.

Petjas Äußerung, er sei ganz verliebt in die Maschinen, weist über das Phänomen der Faszination hinaus und will die starke, nahezu personale Verbundenheit des sozialistischen Menschen mit der Technik ausdrücken.

Auch in Lesebüchern der Unterstufe wird dem illusionären Optimismus gehuldigt, mit Hilfe der Technik die Welt total beherrschen zu können. Im Lesebuch der

3. Klasse findet sich folgendes Gedicht von A. Geelhaar: (1)

Zu den Sternen laßt uns fliegen!

Auf der Erde blühen Blumen,
baut man Städte, groß und schön;
doch was gibt es auf dem Monde,
was mag dort indes geschehn?

Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben –
alles dreht sich, nichts bleibt stehn.
Laßt uns fahren, laßt uns fliegen,
Mond und Sterne zu besehn.

Unser Flugschiff, die Rakete,
ist noch schneller als der Wind.
Weiter, als wir denken können,
saust sie mit uns fort geschwind.

Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben -
alles dreht sich, nichts bleibt stehn.
Laßt uns fahren, laßt uns fliegen,
Mond und Sterne zu besehn.

Seht, ein roter Stern blinkt fröhlich
an dem glänzenden Metall;
denn die Sowjetmenschen bahnten
kühn den Weg ins Weitenall.

Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben -
alles dreht sich, nichts bleibt stehn.
Laßt uns fahren, laßt uns fliegen,
Mond und Sterne zu besehn.

Guten Tag, du lieber Mondmann,
liebe Sonne, sei begrüßt!
rufen wir und reisen weiter,
bis kein Stern mehr fremd uns ist.

Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben -
alles dreht sich, nichts bleibt stehn.
Laßt uns fahren, laßt uns fliegen,
Mond und Sterne zu besehn.

Charakteristisch für viele Lesestücke aus der Arbeitswelt in den verschiedenen Lesebüchern ist die detaillierte Schilderung von Arbeitsabläufen und Produktionsprozessen, die minutiös und nahezu perfekt ablaufen. Die Arbeitswelt wird als technisches Fascinosum dargestellt, das ein Gefühl der Mächtigkeit und des Stolzes auf die sozialistische Produktion auslösen soll.

In F. Fühmanns Reportage "Kabelkran und Blauer Peter" (1), die durch die erste Bitterfelder Konferenz initiiert wurde, wird diese, von der Technik beherrschte Arbeitswelt dargestellt. Ein Auszug aus der Reportage, der erste Gang durch die Warnow-Werft, soll dies belegen: (2)

Die Halle war hoch, die Halle war riesig: zweihundert Meter lang, wie ich später erfahren sollte; es war die größte Schiffsbauhalle Europas, und sie war mit Lärm randvoll gefüllt wie ein Meeresbecken mit seiner schweren Flut. Dieser Lärm lag; es war kein Lärm, der von einem Ort herkommt, anschwillt und wieder verhallt, er brauste und wehte nicht, er lag in der Halle, körperhaft, eine alles ausfüllende Materie; er drückte in die Ohren, und

1. Unser Lesebuch, Klasse 8, a. a. O., S. 160 ff.

2. ebenda, S. 162 f.

sein Druck nahm zu, je tiefer wir in das Becken der Halle tauchten. Es war der Lärm von Hunderten Eisenfäusten, die Rundhämmer, Rammen und Stanzen, auf Eisen schlugen; es war ein ungeheures Dröhnen geschlagenen und geschliffenen Metalls, ein unverändert eintöniger Eisendonner, in dem ich erst viel später die Untergeräusche seiner Blitze, der Schweiß- und Schneidbrennerflammen, wahrnehmen konnte. Betäubt stand ich am Eingang der Halle; ich war betäubt, ich war befangen und verwirrt, und ich hatte, warum soll ich's verschweigen, Angst. Mein Bekannter schrie etwas, und ich hörte es nicht; er nahm mich am Ärmel und zog mich die linke der beiden Hallenstraßen hinab zu einem Stapel Eisen, auf dem eine der Platten, die der Arm des gigantischen Schneiders hierhergeschleppt hatte, nun niedergelegt war. Mein Bekannter schrie wieder etwas, und nun glaubte ich Laute zu ahnen, jedoch ich brauchte seine Erklärungen jetzt nicht, denn nun, so sah ich, wurde das Eisen wahrhaftig zugeschnitten, und dazu wurde den Platten erst einmal ein Schnittmuster angelegt.

Das Schnittmuster war eine Schablone aus Holz, eine glatte gekrümmte Scheibe mit ovalen Ausschnitten; sie wurde aufs Blech gelegt, und nun zog Kreide, wahrhaftig Schneiderkreide, ihre Konturen nach, die dann ein Stahlstichel unverwischbar in die Eisenhaut trieb. Es waren langgestreckte Ovale, die sich, Punze um Punze, in regelmäßigen Abständen auf dem Blech abzeichneten, Ovale wie etwa die Ärmellöcher im Wams eines Goliath, und diese Ovale mußten ausgeschnitten werden. Jede metallene Scheibe hätte hier versagt; nur die Schärfe des Feuers schnitt diesen Stoff. Es war ein Dolch, der schnitt; sein Griff war ein Eisenrohr und seine Klinge eine blauzischende Flamme. Der Dolch schnitt lautlos; ich sah die Flamme zischen und Funken sprühen, doch ich hörte das Zischen und Sprühen sowenig wie meine Worte; aller Schall versank im Meer dieses Lärms.

Wir gingen die Straße hinunter; ein Feuerofen blakte; Eisen fuhr durch die Luft von den Stapeln zu den Maschinen und von den Maschinen, hin zu den einzelnen Teilstücken des Schiffsrumpfes, die, Platte an Platte geschweißt, hier wie uralte Organe entstanden: Waben und Zellen, ovale Gänge, Kantengeripp und geschwungene Buchten; Gänge, von Gängen durchkreuzt, und Waben, in Waben gewebt; ich sah die Platte mit den ovalen Ausschnitten, von drei Arbeitern mit Vorschlagshämmern dirigiert, in eine offene Eisenkammer hineinschweben; sie setzte weich auf, unhörbar, die Arbeiter klopften sie, unhörbar, in den genauen Winkel, und nun wurde genäht, und wieder war die Nadel Feuer ...

Ich wandte den Blick von den Schweißflammen auf die Schiffsrumpfe, die nun vor uns unter den ragenden Kränen lagen. Es waren die Kräne, deren zartes Filigran ich gestern im Nebelgrau gesehen

hatte; wir standen mit dem Rücken zur Schiffsbauhalle, und vor uns standen die Kräne auf riesigen Füßen, ein jeder ein Turm, und über unseren Köpfen hingen schwingend die Kabelrossen, an denen weit über den Platz die Katzen fuhren. Jenseits des offenen Platzes hoben sich wieder die Füße der Kräne, und zwischen ihnen waren, wie Häuser hoch, vier Baugerüste getürmt, in denen je ein rostroter Schiffsrumpf stak wie in einer aufgebrochenen Schale ein Kern. Zwischen den Holzbauten glänzte Wasser. "Das ist die Vormontage", sagte mein Bekannter und deutete über den Platz, und er sagte, daß hier die Einzelstücke, die in der Halle zusammengeschweißt worden waren, nun zu größeren Raumgebilden, den Volumensektionen, aneinandergefügt würden, um dann zum Schluß auf der Helling, den Holzbühnen am Wasser, zum Schiffsrumpf vereinigt zu werden, der dann auch dort vom Stapel liefe. Dann wie er auf die Kabelkrananlage und nannte Zahlen: Vierundzwanzig Laufkatzen trügen, von sechs je fünfundsechzig Meter hohen Kränen gehalten, bis zu zehn Tonnen schwere Bauteile über die dreihundertzwanzig Meter von der Halle bis zur Helling an jeden gewünschten Platz, und man könne die Kräfte von vier Katzen zusammenlegen und somit Sektionen bis zu 40 000 Kilo bewegen. Ich sah an einem der Stahlträger in die Höhe: Oben saßen, in fünfundsechzig Meter Höhe also, die Kranführerinnen in ihren Glaskabinen; man sah sie nicht, doch mir schwindelte, da ich zu ihnen hinauf sah. Ich kann nicht aus dem Fenster einer zwei Stock hohen Wohnung sehen; bei dem Gedanken, da oben auf dem Kran zu sitzen, wurde mir übel. Schnell sah ich über den Platz zur Helling hin ...

"Du schreibst also die Reportage?" fragte mein Bekannter. Ich wollte nein sagen, da sah ich die Schiffe. "Ich weiß nicht!", sagte ich ...

Die detaillierte Darstellung der technisierten Arbeitswelt ist nicht als Selbstzweck gedacht. Die fachwissenschaftlichen Anleitungen erklären hierzu: "Fühmanns Darstellung dieses Industrieunternehmens, die ein interessantes, aufschlußreiches Bild des ökonomischen und technischen Fortschritts in unserem Lande vermittelt, wäre jedoch unvollständig, erführen wir nicht vor allem die Leistungen der arbeitenden Menschen, die zwischen ihnen sich neu entwickelnden sozialistischen Beziehungen eine eingehende, lebendige Gestaltung. Nur so vermag die Reportage ihre wichtigste Aufgabe, der raschen und parteiichen Information breite Kreise der Bevölkerung und damit der Entwicklung sozialistischem Bewußtseins gerecht werden." (1)

1. Autorenkollektiv: Literaturunterricht, 8. Klasse, a. a. O., S. 176

Im Arbeitsprozeß auftretende Schwierigkeiten haben den Charakter von Scheinkonflikten, das Scheitern an einem Problem ist aus der Arbeitswelt ausgeklammert. Es gibt keine Krisen in der Wirtschaft und Produktion, lediglich vorübergehende, zu meisternde Engpässe oder Schwierigkeiten, die durch technische Neuerungen oder durch verstärkten Arbeitseinsatz zu überwinden sind. Als Beispiel für alle Schwierigkeiten überwindenden sozialistischen Arbeitseinsatz sei die Erzählung von E. Strittmatter "Der Lokomotivführer und sein Heizer" (1) angeführt:

Herbst 1949. Die Industriebetriebe und die Bevölkerung von Berlin benötigen dringend Preßkohlen. Im Senftenberger Braunkohleng Gebiet standen zwar genügend Waggon, doch wenig Lokomotiven zur Verfügung. Die alten und die jungen Genossen im Braunkohleng Gebiet berieten. Ein junger Genosse Lokomotivführer meldete sich. Er wollte einen Schwerlastzug mit Preßkohlen nach Berlin fahren. Schwerlastzug, das bedeutete in diesem Falle: für einen Güterzug von einem Kilometer Länge eine Lokomotive. Der Lokomotivführer war überzeugt: "Das Experiment wird gelingen. Wir werden doch dem Hennecke nicht nachstehen!"

In einer Spätherbstnacht ging jener erste Schwerlastzug auf die Fahrt nach Berlin. Der Heizer zweifelte und schwitzte sehr. Er hatte keine Minute Pause. Er schaufelte, schaufelte und schaufelte. Die Maschine mußte unausgesetzt mit Volldampf laufen. Der Lokomotivführer hatte nicht nur aus der Maschine herauszuholen, was sie hergab, sondern auch noch den Heizer mit seinem Optimismus zu befeuern.

Als man die Hälfte der Strecke hinter sich gebracht hatte, schwitzte der Heizer immer noch sehr, doch er zweifelte schon weniger. Da kam eine Steigung. Glitschiges Herbstlaubbedeckte die Schienen. Die Räder der Lokomotive begannen sich auf der Stelle zu drehen. Man muß Sand streuen. Der Sandstreuer setzte aus; der Sand war feucht geworden und rann nicht nach. Mit Mühe wurde die Steigung trotzdem überwunden. In die Augen des Heizers kam der Glanz des Eiferfiebers. Es ging bergab, und man benötigte für einige Minuten nicht gerade Volldampf. Der schwitzende Mann hatte ein wenig Zeit. Wortlos stieg er auf die eiserne Leiter bei der Lokomotiventür. Der Lokomotivführer glaubte, sein Heizer wolle sich abkühlen, doch der turnte am Laufsteg neben dem Kessel bei sausender Talfahrt nach vorn. Er stocherte den Sandstreuer durch. Wie ein "Held" in Wildwestfilmen schwang er sich danach auf seinen Heizerstand zurück.

Bei der nächsten größeren Steigung funktionierte der Sandstreuer. "Wir werden doch nicht kapitulieren", wenn wir schon so weit sind", keuchte der Heizer, verbissen schaufelnd.

"Bravo!" schrie der Lokomotivführer ins Gedonner der Lokomotive.

Dieses einsame Bravo in der regnerischen Herbstnacht hatte mehr Gewicht als Millionen Bravo-Rufe auf Renn- und Sportplätzen. Es wurde nicht nur für die Beförderung eines Güterzuges von einem Kilometer Länge, sondern auch für das junge Bekenntnis eines Arbeiters zum Aufbau seiner Republik gespendet.

Lokomotivführer und Heizer fahren fortan noch manchen Schwerlastzug mitsammen nach Berlin.

Arbeit an sich erfüllt noch nicht die Voraussetzung, um als heldenhaft deklariert werden zu können. "Eine Theorie, die bereits in der - u. E. selbstverständlichen Tatsache, daß der Mensch arbeitet, etwas Heldenhaftes sieht, muß zwangsläufig die Kategorie des Heroischen entwerten." (1) Erst in Verbindung mit dem sozialistischen Handlungsmotiv wird Arbeit zur heroischen Arbeit.

Den sozialistischen Idealtyp des Arbeiters stellt der "Held der Arbeit" dar. Dieser Titel, der auf M. Gorki zurückgeht, wird jährlich besonders verdienstvollen Werktätigen verliehen, die sich nicht nur durch hohe Arbeitsleistung, sondern auch durch sozialistisches Bewußtsein auszeichnen. Er repräsentiert dieses neue, gesellschaftliche Bewußtsein und hat sich total der Sache des Sozialismus verschrieben.

"Der 'Held der Arbeit' hat das gesellschaftlich Neue machtvoll in sich aufgenommen, er hat seine unwiderrufliche Entscheidung für den Sozialismus längst getroffen ... In solcher Gestaltung wird er zugleich zum Prototyp des geforderten 'positiven Helden'. Die Vorbildfunktion, die ihm zukommt, vermag er besonders angemessen zu erfüllen." (2)

Das sich in der täglichen Arbeit präsentierende Heldentum wird nicht als Ausnahme, sondern als Regelfall gesehen. Es wird von "Hunderttausenden" (3)

-
1. Bussewitz, W.: a. a. O., S. 181
 2. Greiner, B.: a. a. O., S. 66
 3. Bussewitz, W.: a. a. O., S. 188

gesprochen, die in der täglichen Arbeit die hohen sozialistisch-moralischen Eigenschaften dokumentieren.

Der "Held der Arbeit" wird auf Grund seiner erhofften Vorbildwirkung besonders häufig vorgestellt. Schon im Lesebuch der 2. Klasse begegnen die Schüler dieser Idealgestalt: (1)

Der Werkleiter

Durch die hohen Fenster fällt viel Licht in die große Halle des Motorenwerkes. Maschinen surren, ein Klingelzeichen ertönt. Die Arbeiter treten zur Seite. Der Kran trägt eine große Stahlplatte durch die Halle. Vorsichtig läßt der Kranführer sie herab.

An einer großen Bohrmaschine steht Otto Birkner, der Brigadier einer Brigade der sozialistischen Arbeit. Er schaltet die Maschine ein. Der Bohrer frißt sich in ein dickes Stahlstück. Da tritt ein junger Mann zu ihm heran. Es ist Bernhard Hensel, der Leiter des Motorenwerkes. An seiner Jacke trägt er das Abzeichen der Arbeiterpartei. Er bleibt neben Otto Birkner stehen und sieht ihm aufmerksam bei der Arbeit zu.

Nach einigen Minuten schaltet der Brigadier die Maschine ab, spannt das Werkstück aus und fegt die Späne mit einem Handbesen vom Bohrtisch herunter. Dann begrüßen sich die beiden Männer wie alte Bekannte.

"Na, Bernhard, du willst wohl wieder an deiner Maschine arbeiten?" fragt Otto Birkner und lacht. "Weiß du noch, wie du als Lehrling zum erstenmal an einer Bohrmaschine gestanden hast?"

"Ich habe viel von dir gelernt, Otto", erwidert der Werkleiter.

Die beiden sehen sich das bearbeitete Stück Stahl an. "Ich habe mit den Kollegen meiner Brigade gesprochen", sagt Otto Birkner. "Wir werden anders bohren als bisher. Dann können die Schlosser mehr schaffen, und wir sparen Zeit und Geld."

Der Werkleiter läßt sich alles genau erklären. Anschließend zieht er einen Bleistift aus der Tasche. Die beiden Männer rechnen.

"Du hast recht, Otto", sagt Bernhard Hensel schließlich. "Wahrscheinlich können wir wirklich mehr Motoren bauen, wenn wir so arbeiten, wie ihr es vorschlagt. Wir werden alles noch einmal gründlich prüfen."

1. Lesebuch, Klasse 2, a. a. O., S. 48 f.

Noch lange nach Feierabend sitzen Genosse Hensel, Otto Birkner und einige Mitglieder seiner Brigade beisammen und beraten.

Morgen wird der Werkleiter zu allen Arbeiterinnen und Arbeitern über den Vorschlag der Brigade Birkner sprechen.

Die "Idealbiographie" eines Arbeiters können die Schüler die 8. Klasse in einer Erzählung von E. Panitz nachlesen. Hierzu ein Auszug aus dieser Erzählung:(1)

Den Genossen Erhard Kurze habe ich neulich abends besucht ... Er ist der Dicke, bei dem es so ordentlich zu Hause aussieht, von der Aktentasche einmal abgesehen. Eigentlich ist Schwedt aber gar nicht sein Zuhause. Die Familie wohnt in Niesky, in einem kleinen Haus mit Garten. Erhard Kurze züchtet Rosen - in diesem Jahr haben bei ihm einige tausend Rosen geblüht. Ein Strauß davon steht übrigens in seinem Büro, ein herrlicher bunter Strauß.

Genosse Kurze ist Held der Arbeit, und immer, wenn ich mit ihm zusammentreffe, habe ich das Gefühl, das ist ein tüchtiger, poltriger Arbeiter, obwohl ich ja weiß, daß er zweimal studiert hat und heute Ingenieur, Diplomgesellschaftswissenschaftler und Direktor ist. Ich muß gestehen, bei einer solchen Mischung ist mir geradezu unheimlich wohl zumute. Es gehören einige Jahre Sozialismus dazu, um das zustande zu bringen, eine harte Zeit zuvor, dann Lernen, Lernen und nochmals Lernen.

Er ist Jahrgang 1921. Man kann es sich ausrechnen: Im Jahre 1935 begann er mit der Lehre, und zwar als Zimmermann. Es zog ihn in die Fremde, wie er sagt; aber er hatte kaum den Gesellenbrief, da begann der Krieg ...

Erhard Kurze stellte sich 1945 dem Wiederaufbau zur Verfügung, richtete die Post wieder her und gab sogar die erste Briefmarke der Stadt heraus. Zu seinem großen Leidwesen besitzt er davon keine einzige, obwohl er nicht nur leidenschaftlicher Rosenzüchter, sondern auch Briefmarkensammler ist. Sicherlich war er zu jener Zeit zu keiner musischen Freizeitbeschäftigung aufgelegt, denn er wurde vom Oberbürgermeister zum Leiter der Aufbauwerkstätten berufen, des allerersten Betriebs, der im Kreis wieder arbeitete. Drei Baracken, restlos leer - das war der Anfang. Mit wenigen Männern und Frauen baute Erhard Kurze eine kleine Tischlerei auf, reparierte Türen und Fenster, holte alte Maschinen aus Ruinengrundstücken zusammen ...

"Das war meine Pionierzeit", sagt er heute, "da fing es an. Ich wurde Mitglied der Partei."

1. Unser Lesebuch, Klasse 8, a. a. O., E. Panitz: der siebente Sommer, S. 175, hier S. 177

Ich kann mir vorstellen, daß es die Genossen mit diesem Dickkopf nicht immer leicht gehabt haben. Er ist knurrig, launisch, an manchen Tagen jagt er einen kurzerhand weg, wenn man mit Fragen kommt. Aber die Arbeitswut, die ich an ihm beobachtet habe, wird ihm wohl überall Achtung eingebracht haben, auch die Hartnäckigkeit, mit der er auf einer Meinung besteht, die er für richtig hält.

Er hat viele Erfahrungen gesammelt; politische und fachliche. Es genügt, die Stationen aufzuzählen, durch die er in den Jahren nach seiner "Pionierzeit" gegangen ist: Bautechniker beim Waggonbau Niesky; Technischer Direktor, Haupttechnologe bei der Leitfirma Waggonbau in Dresden; Arbeitsdirektor, Betriebsdirektor, Generaldirektor der VVB Waggonbau in Berlin; Parteihochschule 1956 - 1959; Werkdirektor beim Waggonbau Niesky; Generaldirektor der neu aufgebauten VVB Chemieanlagen; Studium als Maschinenbauingenieur - und jetzt Direktor des Teilbetriebes II, also Hauptverantwortlicher für den Aufbau des 360-Millionen-Objektes; Stickstoffdüngemittelfabrik.

"Bilderbuchproleten" (1) in dem von der Partei gewünschten und propagierten Sinn finden sich in einer Reihe von Erzählungen, so z. B. in:

- H. Kant: Es war einmal ein Waldarbeiter (Lesebuch 8. Klasse S. 191)
W. Bräunig: Gewöhnliche Leute (Lesebuch 8. Klasse S. 107)
J. Knappe: Mein namenloses Land (Lesebuch 9./10. Klasse S. 285)

Diese Aufzählung hat nur bei spielhaften Charakter.

Immer wieder wird im Zusammenhang mit heroischer Arbeit expressis verbis auf die führende Rolle der Partei hingewiesen, so auch in dem Lesestück "Genossen schreiten voran." (2) Karl Hofmann, der Held dieser Erzählung, verkörpert einen "Idealsozialisten", wie ihn sich die Partei wünscht.

Als unsere Deutsche Demokratische Republik ein Jahr alt war, lieferte uns Westdeutschland nicht mehr das Roheisen, das wir bis dahin von dort gekauft hatten. Da sagten die Genossen der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands: "Wir brauchen Eisen und Stahl, wenn wir Häuser und Maschinen bauen wollen. Aber wir haben keine Hochöfen und kein Erz. Wir müssen ein Hüttenwerk bauen. Erz und Koks bekommen wir von der Sowjetunion und von unserem polnischen Nachbarn. Dann können wir Eisen selbst schmelzen."

1. Jens, W.: Nachwort zu Bert Brecht. In: Ausgewählte Gedichte, Frankfurt/M. 1973, S. 88

2. Lesebuch, Klasse 3, a. a. O., S. 28 f.

Um ein solches Werk errichten zu können, brauchte man erfahrene Arbeiter, Ingenieure und Architekten. Von diesen Fachleuten jedoch gab es damals in unserer Republik nur wenige.

Es schien also beinahe unmöglich zu sein, das geplante Vorhaben in kurzer Zeit zu verwirklichen.

Aber unsere Republik hat starke Freunde, und alle Menschen in unserem Land arbeiten gemeinsam. Deshalb schaffen wir, was wir uns vornehmen.

So fuhren viele Mitglieder der FDJ, viele junge und ältere Arbeiter an die Oder-Neiße-Friedensgrenze, wo das neue Werk errichtet werden sollte. Sie fällten Bäume, bauten Fundamente für Hallen und Hochöfen. Aus der Sowjetunion kamen Fachleute mit großen Erfahrungen und halfen den deutschen Kollegen. Und schon nach kurzer Zeit floß aus dem ersten modernen Hochofen in der DDR das erste Eisen. Weitere Hochöfen folgten.

Zu den vielen Mitgliedern der Freien Deutschen Jugend, die damals nur Arbeit in das "Eisenhüttenkombinat Ost" fuhren, gehörte auch Karl Hofmann. Er hatte Schlosser gelernt und dann die Betriebsabendschule besucht. Schließlich arbeitete er an einem der Hochöfen, in denen das Roheisen geschmolzen wird. Die Arbeit machte ihm Freude. Aber er merkte bald, daß er weiterlernen mußte, wenn er noch besser arbeiten wollte. So wurde er Fernstudent.

Tagsüber arbeiten und abends lernen, das ist nicht leicht. Doch Karl Hofmann schaffte es. Er wurde Ingenieur.

Bei seiner Arbeit und während des Studiums hatte er immer deutlicher erkannt: Die Partei der Arbeiterklasse zeigt den Menschen in unserer Republik, wie sie ihr Land wiederaufbauen müssen, wie sie ihr Leben weiter verbessern können. Er wollte zu den Genossen gehören. Deshalb bat er um Aufnahme in die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands.

Als Genosse fühlte sich Karl Hofmann noch mehr für das Gelingen der Arbeit verantwortlich. Er überlegte mit seinen Kollegen: Wie kann man einen Hochofen, dessen Mauerwerk und Ofenpanzer durch die hohen Temperaturen beschädigt sind, schneller als bisher reparieren? Solch eine Reparatur dauerte nämlich jedesmal fast ein Vierteljahr, und so lange konnte kein Eisen in diesem Ofen geschmolzen werden.

Aus sowjetischen Fachbüchern lernten Karl Hofmann und seine Genossen, wie man diese Arbeiten schneller abschließen kann. Und es gelang ihnen tatsächlich, die Hochöfen in kürzester Zeit auszubessern und zu erneuern.

Aber damit waren die Männer noch nicht zufrieden. Es dauerte ihnen immer noch zu lange, bis die Öfen wieder in Betrieb genommen werden konnten.

Im Jahre 1962 mußte der über 50 Meter hohe Hochofen 3 erneuert werden. Karl Hofmann hatte einen guten Gedanken. Etwa 20 Meter von dem Hochofen entfernt baute er mit seinen Kollegen ein Gestell, das auf Schienen rollte. Und noch während der alte Hochofen in Betrieb war, montierten die Männer darauf den neuen Ofen. Diesen neuen Hochofen führen sie dicht an den alten heran. Als dann das letzte glühende Eisen aus dem alten Hochofen geflossen war, wurde dieser Ofen abgebaut und an seine Stelle der neue gerückt.

Zum ersten Male in der Welt war ein fertig ausgemauerter Hochofen sofort und auf diese Weise an die Stelle eines alten Ofens gesetzt worden. Viel Zeit konnte gespart und bedeutend früher als sonst bei solchen Reparaturen wieder Eisen geschmolzen werden. Dafür bekamen Genosse Karl Hofmann und seine Kollegen im Jahre 1962, zum Geburtstag unserer Republik, eine unserer höchsten Auszeichnungen: den Nationalpreis.

Karl Hofmann gehört zu jenen vielen Genossen, die durch ihre fleißige Arbeit und durch Überlegung und kluges Handeln, vor allem aber durch ihre Liebe zu unserer Republik, in großem Maße mit dazu beitragen, daß unser Land immer reicher und stärker wird und daß wir in Frieden arbeiten, lernen und leben können. Sein Weg vom Schlosser zum Ingenieur und Nationalpreisträger zeigt uns auch, was in einem Staat möglich ist, in dem die Arbeiterklasse die führende Kraft ist.

Karl Hofmann vereinigt in kumulativ-idealtypischer Weise alle von einem Sozialisten geforderten Eigenschaften: er besitzt auf Grund seiner festen ideologischen Position das richtige "Feindbild", ist proletarischer Internationalist, orientiert sich in seinem Handeln an den Weisungen der sozialistischen Partei und arbeitet unermüdlich für den Sieg des Sozialismus.

Der Lehrplan der 3. Klasse fordert für diese Erzählung folgende Auswertung:

"... Die Schüler sollen verstehen, daß Karl Hofmann in die sozialistische Einheitspartei Deutschlands aufgenommen werden konnte, weil er sich durch beharrliches Lernen, gute Einstellung zur Arbeit und hohe Leistungen auszeichnete. Sie erfassen, daß an einen Genossen der Partei der Arbeiterklasse hohe Anforderungen gestellt werden. Am Lebensweg des Genossen Hofmann wird den Schülern bewußt, daß im Sozialismus jeder Mensch seine Fähigkeiten entfalten und im Kollektiv große Leistungen vollbringen kann. Sein Beispiel soll sie begeistern und anregen, ihm nachzueifern." (1)

1. Lehrpläne, Deutsch-Mathematik, Klasse 3 a. a. O., S. 36 f.

Ein weiteres Charakteristikum der Darstellung der Arbeit in sozialistischen Lesebüchern sind Lesestücke, in denen Kinder und Jugendliche sich durch besondere Arbeitsleistungen auszeichnen.

Zwei Gründe sind für diese literarische Konzeption anzuführen:

Zum ersten erhofft man sich durch diese Heldengestalten eine verstärkte Vorbildwirkung, zum zweiten eine bessere Transparenz der Arbeitswelt für Kinder und Jugendliche.

Pieper stellt die Frage, inwieweit den Kindern die komplexe Arbeitswelt durchschaubar gemacht werden kann, denn, wie B. Brecht ausdrückte, "Kinder stehen nicht im Produktionsprozeß." (1) Durch die Gestaltung kindlicher bzw. jugendlicher Helden glaubt man, diese Arbeitswelt einsehbarer und nachvollziehbarer werden lassen zu können.

In einer Reihe von Lesestücken leisten Kinder durch ihren Einsatz ihren Beitrag zum sozialistischen Aufbau, indem sie ihre eigenen Interessen zurückstellen und eine gute Tat vollbringen. Sie verzichten z. B. auf ein Fußballtraining und besorgen statt dessen Ersatzteile für einen Mähdrescher und helfen dadurch, das Produktionssoll zu erfüllen. (2)

Als nachahmenswerte Vorbilder für sozialistisches Arbeitsbewußtsein jugendlicher wird im Lesebuch der 4. Klasse die "Jugendbrigade Tautz" vorgestellt, die sich durch selbstlosen Einsatz Respekt bei den Kollegen verschaffte: (3)

Schmächtige Jungen waren es, die Mitglieder der Jugendbrigade Tautz, hochaufgeschossen und schmal in den Schultern. Sie hatten gerade ihre Lehre beendet, als der Zentralrat der FDJ alle jungen Bauarbeiter aufrief, mitzuhelfen am Bau des Großkraftwerkes Trattendorf. Da gab es für die "Tautze", wie sie genannte wurden, kein Überlegen mehr. Sie packten ihre Koffer und setzten sich auf die Bahn.

In Trattendorf erwartete sie die erste Enttäuschung. "Zu jung und nicht kräftig genug", sagte man ihnen. "Wir brauchen Männer, die zu packen können!"

1. Brecht, B.: zitiert nach: Pieper, K.: a. a. O., S. 259

2. Vgl.: Unser Lesebuch, Klasse 5, a. a. O., "Eine gute Tat", S. 127

3. Lesebuch, Klasse 4, a. a. O., S. 15 f.

So leicht ließen sich die "Tautze" jedoch nicht abfertigen. "Zupacken, das können wir auch", widersprachen sie, "und wir werden es euch bewäsen." Sie ließen nicht locker und wurden schließlich doch eingestellt.

Gleich der erste Arbeitstag begann mit Ärger: Die jungen Maurer hatten verschlafen. "Na, ihr Schlafmützen", hänselten die Kollegen, "geht mal lieber wieder nach Hause!"

Die "Tautze" ärgerten sich. "Das darf nicht wieder vorkommen", beschlossen sie. "In Zukunft zahlt jeder 50 Pfennig in die Stubenkasse, der nicht eine Viertelstunde vor Schichtbeginn das Zimmer verlassen hat."

Zu spät kam keiner mehr, doch zahlen mußte noch so mancher; denn die Freunde waren in dieser Beziehung unerbittlich. Auch wenn einer die Arbeitsstelle noch rechtzeitig erreichte, galt das nicht als Ausrede. Entscheidend war, wann er die Unterkunft verlassen hatte. Von dem Geld kauften die "Tautze" Blumen, Bilder und andere Kleinigkeiten. Bald war ihre Stube die gemütlichste von allen Unterkünften der Bauarbeiter.

So ging der erste Monat herum, und viele horchten auf, als bekannt wurde, daß die Maurerbrigade Tautz ihre Norm mit 102 Prozent erfüllt hatte. Und als die Zimmererbrigade Müller zu einer Hochleistungsschicht aufrief, erreichten die "Tautze" sogar 240 Prozent. Von Stunde an waren sie geachtet und wurden selbst von den ärgsten Spöttern als vollwertig angesehen. Wo sie auch hinkamen, überall waren die stets freundlichen und hilfsbereiten Jungen bekannt und beliebt; niemals sagten sie nein, waren immer vorn, wenn es galt, Außergewöhnliches zu leisten.

Es wurde Herbst, und der Winter hielt seinen Einzug. Anfangs war der eisbärtige Geselle recht milde, dann aber, zu Beginn des neuen Jahres, schüttelte er grimmig die Fäuste und blies die Backen auf. Über Nacht sank das Thermometer bis auf 30 Grad unter Null. Die Kälte kroch durch den wärmsten Schal. Die Hände der Bauarbeiter erstarrten unter den Handschuhen. Doch der Kampf um die Planerfüllung ging weiter, allen Schwierigkeiten zum Trotz. Unsere Republik brauchte Strom, damit die Motoren der großen Industriewerke laufen konnten, damit nirgends das Licht erlosch. Und einen Teil dieses elektrischen Stroms lieferte das Kraftwerk Trattendorf. Von den Leistungen der Arbeiter hing es ab, wann die nächste Turbine anlaufen konnte. Wahre Heldentaten wurden in diesen Tagen vollbracht.

Doch nicht allein die Bauarbeiter hatten mit größten Schwierigkeiten zu kämpfen; den Kraftwerkern erging es nicht anders. Boden und Kohleschicht in der nahegelegenen Grube waren steinhart gefroren. Nur mühsam fraßen sich die kräftigen Greifer der Förderanlage in die Braunkohle hinein. Die mächtigen Kohlebrocken, die sie herausrissen, waren für die Roste der Bekohlungsanlage des Kraftwerkes

viel zu groß. Sie fielen nicht durch die Gitter, stauten sich und verstopften alles. Verbissen bemühten sich die Kraftwerker, die Stücke zu zerschlagen. Was sie schafften, war jedoch viel zu wenig für die gefräßigen Mäuler der riesigen Dampfkessel. Kleiner und kleiner wurde der Vorrat im Kohlebunker. Unermüdlich aber liefen die Brecher und Mühlen, packten die Kohle, zerschlugen sie und zermalmten sie zu feinstem Staub. Unersättlich wie die Kessel waren sie und schrien unaufhörlich nach neuer Nahrung.

"Reißen wir die Roste heraus!", schlug einer vor, "dann fällt die Kohle in den Bunker!"

"Das ist unmöglich", wurde ihm geantwortet. "So große Brocken verarbeiten die Brecher nicht. Deshalb hat man ja die Gitter angebracht. Sie wirken wie ein Sieb."

Unter großen Anstrengungen arbeiteten die Kraftwerker weiter. Sie kamen kaum noch zum Schlafen, hatten nur einen Gedanken: "Keine Turbine darf ausfallen!"

Einige Tage später klingelte bei dem Einsatzleiter das Telefon. "Gefahr!" schrie der Bekohlungsmeister in die Muschel. "Die Vorräte im Bunker reichen nur noch kurze Zeit, wir benötigen dringend Hilfe."

Jetzt? Das war schwierig. Die Verwaltung hatte bereits das Werk verlassen. Es blieben nur die Bauarbeiter, doch ihre Schicht war in wenigen Minuten zu Ende. Außerdem war von ihnen wenig zu erhoffen, denn sie waren erschöpft – genau wie die Kraftwerker.

Es nützt alles nichts, man mußte es versuchen.

Ohne lange zu überlegen, rannte der Einsatzleiter zum Tor, sprach auf die Arbeiter ein, wollte ihnen klarmachen, worum es ging.

Die Männer der Brigaden winkten ab. "Du brauchst uns nichts zu erzählen, das wissen wir alles selbst. Aber wir können einfach nicht mehr. Wir sind vollkommen ausgepumpt."

Übermüdet, mit froststarrten Gliedern, erschöpft vom Kampf gegen Kälte und Eis, hatten sie nur einen Wunsch: schlafen, nichts als schlafen!

In der Bekohlung schrillte unterdessen immer wieder das Telefon. "Beeilt euch! Der Druck in den Kesseln sinkt!"

Die Kraftwerker hörten schon gar nicht mehr hin. Die Maschinen hatten gut reden, sollten die sich einmal ansehen, was hier los war. – Beeilen! Als ob sie das nicht schon die ganze Zeit über getan hätten! Trotz der grimmigen Kälte schweißnaß, schlugen sie auf die Kohlebrocken ein und stießen sie mit Brechstangen durch die Öffnungen der Roste.

Abermals klingelte das Telefon: "Keine Viertelstunde mehr, dann fällt die erste Turbine aus! Strengt euch an!"

Wütend legte der Bekohlungsmeister den Hörer auf die Gabel.

"Macht von mir aus, was ihr wollt! Wir können es nicht ändern." Der Einsatzleiter lief zur FDJ-Leitung. Vier Jugendfreunde traf er noch an. "Könnt ihr nicht helfen?"

"Natürlich. Weshalb bist du nicht früher gekommen?" Drei der FDJler schlüpfen in ihr Arbeitszeug, während der vierte versuchte, Hilfe herbeizuholen.

Er rannte von Stube zu Stube, von Unterkunft zu Unterkunft. - Vergeblich. Ein Teil der Männer lag bereits in tiefem Schlaf, die anderen waren im Begriff, zu Bett zu gehen. Sie ließen sich auf nichts ein. Sie sagten: "Morgen früh müssen wir wieder zur Schicht, und in den letzten Tagen haben wir schon kaum geschlafen."

Der FDJ-Sekretär hastete zur Kantine. Dort traf er drei Kraftwerker. Sie saßen am Ofen und wärmten sich.

"In die Bekohlung? Kommt nicht in Frage! Zwölf Stunden haben wir hinter uns, vier davon freiwillig bei den Baggern, die nicht weiterkamen. Einmal muß schließlich Schluß sein. Vergiß nicht, daß wir morgen früh ..."

"Schon gut!", winkte der FDJ-Sekretär ab. Übelnehmen konnte er es den Jungen nicht. Jeder gab in diesen schweren Tagen sein Bestes.

Mutlos geworden, ging er zurück. Unterwegs begegneten ihm die "Tautze".

"Soll ich sie fragen?" überlegte der FDJ-Sekretär. Die Jungen hatten hart gearbeitet, bei 30 Grad Kälte, und die Kräftigsten waren sie ohnehin nicht. Durfte er ihnen diese zusätzliche Belastung zumuten?

Dann fragte er sie doch, und für die "Tautze" gab es kein Überlegen. Zehn Minuten später standen sie, auch mit Brechstangen bewaffnet, in der Bekohlung. Das Feuer erhielt neue Nahrung, langsam stieg der Druck in den Dampfkesseln.

Um 23 Uhr trat die Nachtschicht ihren Dienst an. "Wir bleiben!" sagten die Mitglieder der FDJ-Leitung - und "Wir bleiben!" sagten die "Tautze".

Die drei Kraftwerker aus der Kantine machten sich auf den Heimweg. Aus den Fenstern des Kesselhauses drang Licht und malte helle Vierecke auf den Schnee. "Eigentlich war es nicht schön von uns", meinte einer, "wir hätten den Kollegen helfen müssen."

"Das können wir auch jetzt noch", erwiderte ein anderer.

Sein Vorschlag wurde angenommen. Die Männer bogen rechts ab, zur Bekohlung. Als sie dort angekommen waren, glaubten sie ihren Augen nicht zu trauen: die "Tautze!" Wortlos sahen sie sich an. Sie

schämten sich. "Los, ins Bett!" polterten sie, um ihre Verlegenheit zu verbergen, und nahmen den jungen Maurern die Brechstangen ab.

Ruhig und gleichmäßig liefen die Turbinen. Die Republik hatte keinen Stromausfall. Am anderen Morgen stand die Brigade Tautz wieder pünktlich an ihrem Arbeitsplatz.

In der Erzählung "Schweinemast und andere Widerstände" (1) kämpfen vier junge Traktoristen um ihre Anerkennung im Arbeitskollektiv, zeichnen sich durch sozialistisches Arbeitsbewußtsein aus und werden schließlich respektiert.

In der Erzählung "Podelziger Intermezzo" (2) kämpft ein Mädchen gegen den Widerstand der Erwachsenen an, um den Bau eines Fischteiches zur Karpfenzucht durchzusetzen, was ihr schließlich auch gelingt.

Immer wieder klingt das gleiche Schema vom Jugendlichen an, der trotz einiger Widerstände sich als junger Revolutionär durchsetzt. Diese Arbeitergestalten dienen letztlich nur dazu, ein Prinzip zu illustrieren, das lautet: es geht um die literarische Darstellung von Arbeitergestalten, "die zu aktiven und bewußten Schöpfern der sozialistischen Gesellschaftsordnung werden." (3)

Anweiler charakterisiert dieses Prinzip treffend:

"Wir haben es mit dem Prinzip des 'sozialistischen Realismus' in Lesebuchmanier, in vereinfachender und vergrößernder Form zu tun ... Daran wird die fatale Wirkung eines 'geschlossenen Weltbildes' deutlich, das die geistige und gesellschaftliche Realität mit ihrer widerspruchsvollen Fülle verfehlt." (4)

2.7.3 Sozialistischer Alltag und Heroismus

2.7.3.1 Ideologische Sicht des Alltags

Nachdem bis zur ersten Bitterfelder Konferenz die Vergangenheitsbewältigung mit dem zentralen Thema Faschismus im Mittelpunkt stand, wenden sich die

1. Unser Lesebuch, Klasse 7, a. a. O., S. 77

2. Lesebuch, Klassen 9 - 10, a. a. O., S. 306

3. Röhner, E.: Die Arbeiterklasse in der Prosaliteratur der DDR, in: Deutschunterricht, 24. Jg. 1971, Heft 4, S. 209 ff., hier S. 213

4. Anweiler, O.: a. a. O., S. 84

die Schriftsteller von nun an verstärkt einer neuen Thematik zu. Pracht/Naumann äußern sich hierzu: "Herausragendes Merkmal der Kunstentwicklung seit etwa 1959 - als Ergebnis des Bitterfelder Weges unserer Kunstpolitik - ist der Vorstoß der Gestaltung der unmittelbaren Gegenwart, die thematische Erschließung des 'sozialistischen Alltags'." (1)

Alltag wird von Bussewitz in seiner Habilitationsschrift folgendermaßen umschrieben:

"Wir verstehen unter dem Alltag eine soziologische, historisch-konkrete Kategorie, die die für das Individuum oder eine soziale Gruppe typische Lebensweise im Werk- (Arbeits-) tag ausdrückt." (2)

Bussewitz folgt entsprechend der sozialistischen Ideologie weiter: "Der Alltag ist von der gesellschaftlichen Wirklichkeit abhängig. In ihm werden die ökonomischen, sozialen, politischen und ideologischen Verhältnisse reflektiert." (3)

Es ist unter Annahme der ideologischen Prämissen von der Veränderung des Überbaus durch geänderte Produktionsverhältnisse zum einen und der Befreiung des Menschen durch den Sozialismus zum anderen der Schluß naheliegend, daß im Sozialismus auch eine neue Qualität des Alltags erzielt werde, die als Vorstufe des kommunistischen Alltags anzusehen sei.

"Erst für die Mitglieder der kommunistischen Gesellschaft, in der auch die letzten - nichtantagonistischen - Klassenmerkmale überwunden werden, kann der Alltag einheitlich für die gesamte Gesellschaft als Alltag des Volkes determiniert werden." (4)

Auf Grund des sozialistischen Verständnisses von der neuen Qualität des sozialistischen Alltags wird dieser Begriff nicht mehr mit Mittelmäßigkeit assoziiert. "Heute ist das Alltagsleben des 'einfachen Menschen' nicht mehr das tra-

1. Pracht, E./Naumann, M.: a. a. O., S. 551

2. Bussewitz, W.: a. a. O., S. 33

3. ebenda

4. ebenda, S. 30 (Hervorhebung im Original)

ditionelle Problem des 'kleinen Mannes', denn sowohl der 'einfache Mensch' selbst als auch sein Alltag haben sich wesentlich verändert." (1)

Da die Arbeit, die im Sozialismus unter bestimmten Bedingungen das Attribut heroisch trägt, als wesentliche Dimension des Alltags anzusehen ist, wird auch der sozialistische Alltag mit Heroismus in Verbindung gebracht.

Als *conditio sine qua non* für einen sozialistischen Helden wird immer das sozialistische Bewußtsein angesehen, das eine "prinzipielle Übereinstimmung von Interessen des Individuums und der Gesellschaft im Sozialismus" (2) ausdrückt. Dann erst gilt der Mensch im Alltag als frei.

Von der literarischen Darstellung des Alltags wird eine starke Akzentuierung des Heroischen erwartet, eine naturalistische Deskription des Milieus wird als nicht ausreichend angesehen. Ebenso darf nicht alles Überdurchschnittliche im Alltag literarisch als heroisch dargestellt werden.

Auf der Grundlage der Forderung des sozialistischen Realismus, der eine parteiliche Darstellung impliziert, sind literarische Gestalten zu konzipieren, die im Alltag die Ideen und Ziele der Ideologie verwirklichen und in Überwindung ihrer menschlichen Schwächen die sozialistische Perspektive aufzeigen.

Die Schriftstellerin A. Seghers äußert sich zum Alltagsmenschen:

"Ich erzähle von ganz unheroischen Menschen, von scheinbar unheroischen, von ganz unauffälligen Menschen, die vielleicht als schwach oder schwächlich wirken. Aber durch bestimmte geistige und seelische Kräfte werden sie wirksam, in gewissen Momenten, wenn es darauf ankommt, tun sie etwas ganz Star-

1. ebenda, S. 203

2. Hochmuth, I.: Wertende Rezeption des Kunstwerks als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung - dargestellt an der Behandlung von Gorkis "Drei Erzählungen von Helden (II)" im Literaturunterricht der Klasse 9, in: Deutschunterricht, 28. Jg. 1975, Heft 2, S. 110 ff., hier S. 111

kes, manchmal zeigen sie, daß sie, obwohl sie schwach sind, eine große Kraft haben. Sie widerstehen, sie widersetzen sich, und ihre Weigerung übt dann große Wirkung aus." (1)

Widerstand wird aber nur von der sozialistischen Position aus für legitim erachtet.

Der sozialistische Held ist vor allem ein Held im Alltag. Dieses Postulat haben sozialistische Schriftsteller bei der Konzipierung ihrer Helden zu berücksichtigen. "Das Leben des Menschen im Alltag ist für den realistischen Künstler eine wichtige ethisch-ästhetische Kategorie der Charakteroffenbarung seiner Helden." (2)

Wenn sozialistische Schriftsteller den Menschen im Alltag aufsuchen und ihn darstellen, wie er dort tag-täglich für den Sozialismus kämpft, stellen sie nach sozialistischer Meinung dem Leser die Dimension des Erhabenen, des Großen im sozialistischen Alltag vor.

Makarenko, dessen Aussagen nicht nur in der Sowjetunion Geltung haben, sondern auch grundlegend für die Pädagogik der DDR sind und deshalb in dieser Arbeit häufig zitiert werden, nimmt auch Stellung zum Problem des sozialistischen Alltags:

"Unsere Schriftsteller haben es nicht nötig, durch künstliche Intrigen oder Exotik das Interesse des Lesers zu wecken. Unser tägliches Leben und unsere Arbeit sind so reich an aufwühlenden Ereignissen und geben der Persönlichkeit so viel Freiheit der Betätigung, daß die künstlerische Widerspiegelung selbst der alltäglichen Erfahrungen des kleinsten Kollektivs von Sowjetmenschen dem Leser größte moralische und intellektuelle Freude bereitet." (3)

Im wesentlichen sind in der literarischen Themenwahl des sozialistischen Alltags zwei Grundmuster erkennbar:

1. Von den Unheroischen. Gespräche mit A. Seghers, in: Sonntag, Nr. 8 1964, S. 15; zitiert nach: Bock, S. a. a. O., S. 22
2. Bussewitz, W.: a. a. O., S. 43
3. Makarenko, A.: Werke, Band 7, a. a. O., S. 184

In einem Fall bewährt sich der Held in einer einmaligen Konflikt- bzw. Entscheidungssituation, die sich aus dem Alltag entwickelt, im Sinne des Sozialismus, im anderen Fall zeigt sich das Heroische eines Menschen im beharrlichen lange andauernden Einsatz für die Sache des Sozialismus, in dem er z. B. in eintöniger Kleinarbeit zur Erreichung des sozialistischen Plansolls beiträgt.

In beiden Grundmustern wird die Kategorie des Ästhetischen als wesentlicher Bestandteil erachtet. "Unsere Wirklichkeit ist aber gerade deshalb so schön, weil sie den Träumen zuvorkommt und mit jedem immer neuen Talente unter der Sowjetmenschen aller Berufe hervortreten." (1)

Symptomatisch für die literarische Darstellung ist weiter die scheinbare Konflikthaftigkeit des sozialistischen Alltags. Wenn dieser auch vordergründig mit Problemen gefüllt ist, erweisen sich diese Bewahrungsräume letztlich als literarische Dokumentationsmöglichkeiten für die Sieghaftigkeit des Sozialismus auch und gerade im Alltag. Hinter einem scheinbaren Konfliktmodell verbirgt sich bei genauer Analyse ein sozialistisches Harmoniemodell.

2.7.3.2 Die Darstellung des Alltags in Texten der Lesebücher

Ideologisch so relevante Dimensionen wie die des Alltags im Sozialismus müssen sich auf die Auswahl und Gestaltung von Texten für die Lesebücher aller Altersstufen auswirken. Diese Behauptung soll an Hand einiger ausgewählter Texte aus Lesebüchern belegt werden.

Mit dem Eintritt in die Schule versucht die sozialistische Partei nicht nur im schulischen Bereich verstärkt Einfluß zu gewinnen, sondern will diesen auch auf den außerschulischen Bereich, den Alltag der Kinder, durch eine Massenorganisation der Kinder ausdehnen.

Diese Aufgabe übernimmt in den Klassen 1 bis 3 die Organisation der "Jungpioniere", in den Klassen 4 bis 7 die der "Thälmann-Pioniere", beide unter der Leitung der FDJ.

1. ebenda, S. 178

Erste Regeln für das Verhalten im Alltag werden hier den Kindern vermittelt. Ein guter Pionier zu sein, gilt als oberstes Ziel. Wie sich ein guter Pionier verhält, erfahren z. B. die Schüler der 1. Klasse in dem Lesestück "Janas großer Bruder": (1)

Jana ist Jungpionier. Ihr Bruder Torsten ist schon ein Thälmann-Pionier. Heute kommt er stolz nach Hause. "Jana, Jana! Sieh einmal, was ich heute bekommen habe!" ruft er schon an der Tür. Er hält ein kleines Buch in der Hand. Torsten lernt immer fleißig. Er ist ordentlich und hilfsbereit. Dafür wurde er heute ausgezeichnet. Der Pionierleiter sagte zu ihm: "Du bist ein guter Thälmann-Pionier. Gib dir weiter Mühe!

Lerne so gut, wie es Ernst Thälmann schon als Schüler tat! Hier ist ein kleines Buch für dich über Ernst Thälmann. Er war ein Arbeiterführer. Aus diesem Buch kannst du viel über ihn erfahren. Seine Tochter hat es geschrieben."

Nun schauen sich Jana und Torsten gemeinsam die Bilder in diesem Büchlein an.

"Das Bild kenne ich. Es hängt in unserem Pionierzimmer", sagt Jana.

Auf diesem Bild trägt Ernst Thälmann eine Schirmmütze. Solche Mützen trugen viele Arbeiter damals. Auf einem anderen Bild spricht er gerade zu den Arbeitern.

Ernst Thälmann rief den Arbeitern zu:
"Seid einig! Kämpft gegen die Faschisten!
Kämpft gegen den Krieg!
Haltet Freundschaft mit der Sowjetunion!"

Deshalb hielten die Faschisten diesen mutigen Arbeiterführer viele Jahre gefangen und ermordeten ihn.

Ernst Thälmann liebte die Kinder. Er forderte vor allem für die Kinder der Arbeiter immer genug zu essen, helle Wohnungen und Schulen, in denen sie viel lernen können.

Wie würde sich unser Ernst Thälmann freuen, wenn er sehen könnte, wie glücklich alle Kinder bei uns heute sind! Deshalb tragen die Pioniere in unserer Republik seinen Namen: Thälmann-Pioniere.

Gute Pioniere sind nicht nur fleißig, ordentlich und hilfsbereit, sondern zeichnen sich auch schon durch klassenbewußtes Verhalten im Alltag aus.

1. Unsere Fibel, a. a. O., S. 108 f.

Im Lesebuch der 2. Klasse finden sich die "Zehn Gebote" der Jungpioniere als Verhaltenskodex der Kinder für den sozialistischen Alltag: (1)

Die Gebote der Jungpioniere

Wir Jungpioniere lieben unsere Deutsche Demokratische Republik.

Wir Jungpioniere lieben unsere Eltern.

Wir Jungpioniere lieben den Frieden.

Wir Jungpioniere halten Freundschaft mit den Kindern der Sowjetunion und aller Länder.

Wir Jungpioniere lernen fleißig, sind ordentlich und diszipliniert.

Wir Jungpioniere treiben Sport, halten unseren Körper sauber und gesund.

Wir Jungpioniere achten alle arbeitenden Menschen und helfen überall tüchtig mit.

Wir Jungpioniere singen, tanzen und spielen gern.

Wir Jungpioniere sind gute Freunde und helfen einander.

Wir Jungpioniere tragen mit Stolz unser blaues Halstuch.

Pionierversprechen der Jungpioniere

Ich verspreche, ein guter Jungpionier zu sein.

Ich will nach den Geboten der Jungpioniere handeln.

In den Lesebüchern der Unterstufe wird das Idealbild des sozialistischen Alltags aus entwicklungspsychologischen Gründen im Rahmen des Familienkreises illustriert.

Wie eine sozialistische Familienidylle gewünscht wird, zeigt ein Lesestück aus dem Lesebuch der 3. Klasse: (2)

Die Auszeichnung

Reinhard (10 Jahre alt), Lutz (9 Jahre alt) und Monika (7 Jahre alt) helfen der Mutter bei der Vorbereitung des Abendessens. Man hört die Wohnungstür klappen. Der Vater kommt. Die Kinder laufen auf ihn zu:

Vater: Einen schönen guten Abend! Ihr strahlt ja so.

Reinhard: Weißt du schon, Vati? Wir haben eine ausgezeichnete Mutti.

Vater: Natürlich! Unsere Mutti ist die beste der Welt.

Lutz: Das steht fest. Aber heute ist Mutti ausgezeichnet worden.

Vater: Welch eine Überraschung! (Er lacht. Dann überreicht er seiner Frau einen Blumenstrauß, den er hinter dem Rücken verborgen gehalten hatte, und gibt ihr einen Kuß.)

1. Lesebuch, Klasse 2, a. a. O., S. 20

2. Lesebuch, Klasse 3, a. a. O., S. 46 f

- Reinhard: Du hast es gewußt?
- Vater: Ich weiß, daß Mutter eine sehr tüchtige Arbeiterin ist. - Aber erzähl doch einmal, Edith! Wie war es denn?
- Monika: Es war wie ein Geburtstag.
- Lutz: Nur feierlicher.
- Vater: Wart ihr denn auch dabei?
- Reinhard: Wir wollten Mutti aus dem Betrieb abholen. Da sagte der Pförtner, wir sollten doch in den Kulturraum gehen.
- Monika: Ich habe Mutti gleich gesehen.
- Lutz: Sie saß neben Frau Winter.
- Mutter: Das ist unsere neue BGL-Vorsitzende.
- Reinhard: Die Pioniere der 7. Klasse ...
- Mutter: - unsere Patenklasse -
- Reinhard: ... haben Lieder gesungen und Gedichte vorgetragen. Die Tische waren weiß gedeckt. Es gab Kaffee und Torte.
- Monika: Und für uns Kakao.
- Vater: Wirklich, wie auf einem Geburtstag.
- Reinhard: Ein Mann hat vorn auf der Bühne eine Rede gehalten.
- Mutter: Das war Genosse Große, der Betriebsleiter. Er hat die Auszeichnung unserer Brigade vorgenommen.
- Lutz: Mutti und alle anderen Frauen bekamen einen Blumenstrauß.
- Reinhard: Und eine Medaille.
- Monika: Und einen Briefumschlag.
- Mutter: In dem Briefumschlag war Geld.
- Vater: Wofür denn?
- Lutz: Für eine elektrische Eisenbahn.
- Reinhard: Das könnte dir so passen!
- Vater: Ich denke, Mutter wird selbst wissen, was sie für ihr Geld kaufen will. Aber ihr habt mich nicht verstanden: Ich wollte wissen, wofür Mutters Brigade ausgezeichnet wurde.
- Mutter: (zu den Kindern) Das hat Genosse Große doch in seiner Rede gesagt. Habt ihr es behalten?
- Lutz: Sie haben den Plan übererfüllt.
- Reinhard: Und alles erste Qualität.
- Lutz: Im letzten Jahr haben sie sechs Verbesserungsvorschläge gemacht.
- Reinhard: Und dadurch über 10 000 Mark eingespart.
- Monika: Außerdem hat Herr Große gesagt, vier Kolleginnen wollen sich quali ... (Sie stockt.)
- Vater: Du meinst qualifizieren.
- Monika: Ja, qualifizieren.
- Reinhard: Mutter will einen Meisterlehrgang besuchen.
- Vater: Bravo, Frau Meisterin! Wir sind stolz auf dich, und wir versprechen dir, in Zukunft noch mehr im Haushalt zu helfen.
- Kinder: Ehrensache!

In diesem Idealbild der sozialistischen Familie erfüllen alle Familienmitglieder im Alltag ihren sozialistischen Auftrag. Auch im privaten Bereich, so wird der Eindruck erweckt, zentriert sich das Gespräch um Planerfüllung und Verbesserungsvorschläge. Diese klischeehafte literarische Darstellung von Menschen, die sich immer und überall mit Problemen des Sozialismus beschäftigen, findet sich mit thematischen Variationen in allen Lesebüchern. Zu Verdeutlichung soll noch ein Text aus dem Lesebuch der 4. Klasse angeführt werden: (1)

Junge Pioniere auf dem VII. Parteitag der Sozialistischen
Einheitspartei Deutschlands

Im April 1967 fand in Berlin der VII. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands statt. Er stand unter der Losung "Alles für die Deutsche Demokratische Republik - unser sozialistisches Vaterland". An ihm nahmen die Delegierten der Partei und viele Gäste teil. Sie berichteten über die geleistete Arbeit und berieten, wie es beim Aufbau des Sozialismus in unserer Republik weitergehen sollte. Unter ihnen waren auch Junge Pioniere und Mitglieder der Freien Deutschen Jugend. Sie erzählten von ihren Erfolgen in der Schule, in der Pionierorganisation und zu Hause. Einer dieser Jungen Pioniere war Wolfgang Kemter. Seine kurze Ansprache wurde mehrere Male vom Beifall der Versammelten unterbrochen:

"Liebe Genossen!

Ich bin noch ein bißchen klein. Ich gehe nämlich erst in die 4. Klasse. Ich habe Euch viele, viele Grüße mitgebracht, Grüße von den Pionieren der Heinrich-Heine-Oberschule Brandenburg, von unseren Freunden aus dem Patenbetrieb; besonders liebe Grüße aber bringe ich Euch von Mutti und Vati. Sie sind beide Genossen. Sie arbeiten im Stahl- und Walzwerk Brandenburg. Mutti und Vati heißen Kemter, und ich heiße auch Kemter, Wolfgang. Mein Vater ist vor kurzem "Held der Arbeit" geworden. Doch wenn auch heute kein Frauentag ist, möchte ich mehr von Mutti erzählen. Vati ist mir bestimmt nicht böse; denn wie meine kleine Schwester und ich hat auch er Mutti sehr lieb, und stolz ist er auch auf sie. Mutti ist immer für uns da. Sie sorgt sich um uns und hilft uns, wo sie nur kann, und das nach der bestimmt nicht leichten Arbeit im Betrieb. Mutti ist Diplomökonom. Ich weiß, daß sie ihre Arbeit sehr genau nimmt. An unserer Schule ist sie Elternbeiratsvorsitzende. Sie denkt nicht nur an uns,

1. Lesebuch, Klasse 4, a. a. O., S. 19

sondern an alle Kinder unserer Schule. Mutti ist auch zu Hause ein richtiger Leiter. Jeder von uns hat seine Aufgabe. Ich gehe am liebsten einkaufen. Meine Sachen halte ich auch schon selbst in Ordnung, jedenfalls zum Teil. Schuheputzen ist ja eine Selbstverständlichkeit, aber auch Knöpfe annähen kann ich allein. Das muß man ja können, wenn man ein guter Soldat werden will. Stimmt's, Genosse Armeegeneral?

All das hat mir Mutti beigebracht ...

Wir Pioniere haben unsere Eltern sehr lieb. Sie sind immer fleißig. Deshalb sind Mutti und Vati meine Vorbilder. Ich möchte einmal so werden wie sie."

Das Klischee vom auch im Alltag allzeit klassenbewußten Menschen findet sich auch wieder in der Erzählung von A. Wedding; "Insel der faulen Fische" (1), in der Vater Klabunde seinem Sohn Maxe und seinem Freund Ede in einem Gespräch am Küchentisch über den Zusammenhang von Automatisierung, Arbeitslosigkeit und Ausbeutung aufklärt.

In E. Strittmatters Erzählung "Sputnik auf der Milchrampe" (2) verlagert sich zwar der Ort der Handlung, das literarische Anliegen bleibt aber gleich: sozialistische Menschen beschäftigen sich immer und überall mit Sozialismus, in diesem Fall mit dem Fortschritt im Sozialismus:

Gustav ist Milchfahrer in einem Dorf. Er fährt die Milch mit seinen Pferden in die Stadt und kommt sozusagen weit herum. Obwohl er selten trinkt, ist seine Nase blaurot. Blau vom Wetter und rot vom Wind. Unterwegs hat Gustav Zeit, beim Getrapp seiner Pferde über mancherlei nachzudenken.

Gustav denkt, ich schreibe die Kreiszeitung, weil ich Schriftsteller bin. Mehr als einmal habe ich ihm erklärt, daß ein Mensch nicht täglich allein die Kreiszeitung vollschreiben kann. Er winkt nur ab. "Red nicht! Die vier Seiten wirst du wohl schaffen, wenn du richtig rangehst."

Es war Anfang Oktober, da traf ich ihn unterwegs im Walde. Wir begrüßten uns. Ich begutachtete seine dicken Kaltblüter, er meinte Zwergpferde - wie das Kutscher so tun. Als die Pferdemonstrierung beendet war, rümpfte Gustav seine blaurote Nase. "Hast wohl Urlaub?" - "Ich? - Nee. - Wieso?"

1. Unser Lesebuch, Klasse 5, a. a. O., S. 170 f.

2. Unser Lesebuch, Klasse 8, Ausgabe 1973, Berlin (Ost) 1973, S. 134 f.

"Deine Zeitung ist so gleichbleibend. Nichts Neues drin. Den geschlagenen Monat lang vom Geist der Oktoberrevolution und immer wieder vom Geist der Oktoberrevolution."

In diesem Falle versuchte ich erst gar nicht, Gustav zum fünfundzwanzigsten Male zu erklären, daß ich die Kreiszeitung nicht schreibe. Empört erinnerte ich ihn daran, daß der Geist der Oktoberrevolution auch auf sein Leben als ehemaliger Gutsarbeiter nicht ohne Wirkung geblieben sei.

Gustav hörte sich alles geduldig an und stocherte – sogar ein bißchen verlegen – mit dem Peitschenstiel an den Milchkannen-deckeln. "Alles schön und gut", sagte er schließlich, "aber im Hühnernest müssen Eier und in der Zeitung Neuigkeiten sein: Dem alten Duduleit ging das Pferd durch. Er hat sich ein Bein gequetscht. In Ratzendorf sind Drillinge geboren. In der Genossenschaft haben sie drei dolle Füchse erschlagen. Der Instrukteur fährt nicht mehr herum, seit er verheiratet ist ... Nichts von allem in deiner Zeitung. – HÜ! Die Milch wird mir sauer."

Da fuhr er davon.

Acht Tage später gehe ich ins Dorf. Gustav steht auf der Milchrampe. An seiner blauroten Nase hängt ein blankes Tröpfchen. Gustav hat mich noch nicht erspäht, und ich geh' ein bißchen langsamer hinter den Sträuchern entlang; denn vor der Milchrampe steht der alte Duduleit und sieht mit seinen Zwinkeraugen zu Gustav hinauf. Sie reden ziemlich laut miteinander; denn der alte Duduleit hört ein bißchen spät. Gustav hält eine Milchkanne gegen den Himmel und sieht aus wie das Denkmal des guten Milchablieferers. Der alte Duduleit stochert erregt mit seinem Krückstock im Sande herum. Sein gequetschter Fuß ist in ein Frauentuch gehüllt und liegt wie ein buntes Bündel auf der Dorfstraße. Gustav erklärt dem Alten, wie der russische Mond über den Himmel "zischt". Er dreht sich mit der erhobenen Milchkanne, die den Sputnik darstellen soll, schneller als eine junge Katze, die mit ihrem Schwanz spielt. Plötzlich hält er ein, taumelt ein wenig und sagt: "So geht dat."

"Und wie geht's zu, dat er nicht 'runterplautzt?" fragt der Alte. Gustav ist nicht verlegen. "Er plautzt nicht. Die Schnelligkeit, mußt du bedenken!"

"Dat gloob, wer kann", zweifelte der Alte. "Allet, wat Gewicht hat, knallt 'runter. Die Kanonenkugeln haben ooch Schnelligkeit und bummern doch wo nieder. Sogar Gansdaunen fall'n herab, wenn der Wind vorbei ist."

Der alte Duduleit zuckt bei Gustavs Fluch zusammen. Er ist ängstlich wie ein Hase im Kohlfeld und glaubt noch an Zauberei. "Denn geht dat eben nicht mit rechten Dingen zu, segg ick dir. Denn muß een Geist drin sitzen."

Über Gustavs Gesicht huscht ein Lächeln der Erleuchtung. "Es sitzt ooch eener drin, aber den meinst du nicht, du Lappack, du Hinkefuß; der Geist von die Oktoberrevolution sitzt drin." Er stellt die Milchkanne auf die Rampe, daß es kracht. Da sieht er mich. Er wischt sich verlegen mit dem Rockärmel über die Nase, schiebt den alten Duduleit von der Milchrampe und tut, als habe er sich mit ihm über Alltäglichkeiten unterhalten.

"Simm, simm", sagt er. "Dat Wetter wird sich wohl halten oder wat? Komm auf'n Abend mal 'rüber; denn will ick dir verklären, wie die Kuh up't Dach kümmt."

Die humorvolle Darstellung des Inhalts dieser Erzählung entspricht der sozialistischen Forderung, sich bei der literarischen Gestaltung von Texten für Kinder und Jugendliche humoristischer Mittel zu bedienen, um damit zu dokumentieren, "daß der Humor Ausdruck unseres sozialistischen Lebensgefühls ist." (1)

Selbst das Wort Humor hat im Sozialismus einen Bedeutungswandel erfahren.

"Humor ist die souveräne, heitere, optimistische Haltung eines sozialistischen Menschen, der die objektiv existierenden nichtantagonistischen Widersprüche beim Aufbau der entwickelten sozialistischen Gesellschaft erkennt und - überzeugt von ihrer Überwindbarkeit - nach Mitteln und Wegen zu ihrer Lösung sucht." (2)

Im Lesebuch der 8. Klasse wird eine weitere Variante des Klischees des Menschen dargestellt, der im Alltag sozialistisches Bewußtsein beweist. In W. Bräunigs Erzählung "Gewöhnliche Leute" (3) wird das im Sozialismus ideale Liebes- und Ehepaar präsentiert. Geschickt wird in die sich anbahnende Romanze zwischen Adele und Hannes das Thema der sozialistischen Produktion eingebaut. Die beiden passen nicht nur menschlich zusammen, sondern nehmen auch, nach den Vorstellungen Bräunigs, mit dem entsprechenden sozialistischen Bewußtsein ihren Platz in der Produktion ein.

1. Wehnert, H. J.: Der Humor in unserer Kinderliteratur, in: Deutschunterricht, 27. Jg. 1974, Heft 5, S. 273 ff., hier S. 274

2. ebenda

3. Unser Lesebuch, Klasse 8, a. a. O., S. 207 ff.

Nach einem gemeinsam verbrachten Wochenende kehren die beiden wieder an ihren Arbeitsplatz, einer Baustelle, zurück. Eine neue Arbeitswoche, ein neuer Alltag im Sozialismus beginnt: (1)

An einem dieser Tage stritten sie sich nach dem Rapport über den sechsten Bauabschnitt herum, der in zwei Jahren anlaufen sollte und noch gar nicht projektiert war; es gab nur den Generalplan. Die Arbeitsgruppe hatte eine Variante vorgelegt, die von den bisherigen Vorstellungen beträchtlich abwich. Adele, die wußte, daß Hannes und Sandmann für die neue Variante waren, hatte erwartet, daß sie ihren Standpunkt durchsetzen oder zumindest nachdrücklich darlegen würden. Aber Sandmann sagte gar nichts, und Hannes sagte nur: "Es ist ganz klar, daß das eine brauchbare Lösung ist, aber es kann sein, wir haben in einem Vierteljahr eine bessere." Die Gegner der Variante blieben in der Überzahl, ihnen war diese Lösung schon abenteuerlich genug, eine noch weitergreifende konnte nur noch abenteuerlicher sein. Adele war enttäuscht, sie hatte sich das ganz anders vorgestellt. Hannes sah ihr die Enttäuschung an. "Frau", sagte er, "die Sache ist zur Sprache gebracht, was willst du mehr? Entschieden wird erst in einem halben Jahr. Und nicht nur in diesem Kreis. Vorläufig ist es bloß Gerede, der Kampf kommt noch. Man muß sich aus dem Gezänk heraushalten, wenn man kämpfen will. Sonst verplempert man sich. Du wirst schon sehen; Die beste Variante wird durchgesetzt."

Sie hatte wenig Vertrauen in diese Theorie. Sie hatte endlich Erfolg gehabt im Plasterputz, die Risse waren verschwunden, aber ihre Diplomarbeit lag noch immer brach. Hannes kannte ihre Sorgen, er wußte, daß sie gegen eine Wand aus Gummi anließ, aber er konnte ihr nicht helfen, jetzt nicht, das Hochhaus beanspruchte ihn ganz. Der Termin mußte gehalten werden, nicht so sehr, damit er recht behielt, sondern vor allem des günstigen Ausgangspunktes wegen für den VI. Abschnitt. Und auch, aber das sagte er ihr nicht, für ihre Innenwände. Beweise mußten geliefert werden und Positionen geschaffen. Die Gelegenheit der Abnahme mit dem voraussichtlichen Hosianna war der günstigste Moment, die neuen Projekte vorzutragen. Es war nicht die einzige Methode, es war auch nicht die beste, aber sie war effektiv. Der Bezirkssekretär hatte ihm gesagt: "Es steht viel mehr auf dem Spiel, als du jetzt siehst. Ein Haus, das dasteht, kann nicht wegdiskutiert werden." Bei dieser Gelegenheit hatte er auch Adele zum erstenmal gesehen und hatte gesagt: "Das ist also Frau Stütz." Adele hatte einigermaßen gelächelt. Dann hatte sie gesagt: "Demnächst."

Es gab manches Demnächst in diesen Wochen, auch das war Alltag. Sie arbeiteten beide besessen, das Gelände ließ ihnen kaum eine Atempause, und doch gab er sich mehr aus als sie, und doch lebte er das Leben der Baustelle intensiver. Nachts noch gab es einen

Stütz, der im Schlaf Koordinaten überprüfte und von kritischen Wegen phantasierte. Adele begriff, daß es noch manches geben würde in ihrem Leben, von dem sie nichts geahnt hatte. Es gab seltene Abende, an denen er sie überschüttete mit seiner Zärtlichkeit, und es gab andere, an denen er sie kaum wahrnahm. Die jähen Umbrüche erschreckten sie – sie wußte nicht, ob es etwas Gutes war oder etwas Schlechtes. Er hatte kluge Verfahren entwickelt und rationelle Gangarten für alles mögliche – für sich selbst aber hatte er nur eine einzige Gangart. Manchmal schien es, als ob er eine ganze Baustelle sinnvoll einrichten könne und eine ganze Stadt, aber nicht sein eigenes Leben. Eins aber wußte sie genau: So einer kann umgeworfen werden, aber nicht verbogen. Er kann seinen Weg verfehlen, aber nicht die Richtung. Er steht immer wieder auf. So einer bezahlt seine Rechnungen immer aus der eigenen Substanz.

Einmal dachte sie: Vielleicht leben wir einfach davon, daß wir nicht alles wissen können voneinander und nicht alles verstehen. Auch von uns selbst wissen wir nicht alles, und es wäre nicht ausdenken, wenn wir es wüßten. Aber eigentlich hatte sie längst begriffen, daß ein für allemal sie die Stunden würde ordnen müssen und die persönlichen Dinge, sie mußte die Beständigere sein, aufmerksam und behutsam. Es wäre ihr vor kurzem noch undenkbar vorgekommen – jetzt lächelte sie, wenn sie daran dachte. Er gab sich alle Mühe, er rebellierte gegen seine eigene Haut, aber sie sah, daß der andere Hannes Stütz der Stärkere bleiben würde, der, den ein ungelöstes technisches Problem wochen- und monatelang begeistern konnte, niederschlagen und wieder begeistern – aber ein ungelöstes persönliches nur ganz vorübergehend.

"Frau" sagte er, "wenn das Haus abgenommen ist, wird geheiratet." Das war ganz Stütz: Wenn sie sich einig waren, würde sich das übrige schon finden ...

Im Typus des sozialistischen Helden des Alltags ist die Trennung von persönlichem Bereich und Arbeitswelt aufgehoben. Der Held ist total erfaßt von Produktions- und Planerfüllungsproblemen. Der sozialistische Alltag wird als permanenter Kampf illustriert, dessen Ausgang von vornherein feststeht. Dem literarisch gestalteten Einzelfall ist letztlich eine Bestätigungsfunktion zuge-dacht, d. h. er hat die Behauptung einer schon fast idealen sozialistischen Gesellschaft zu beweisen.

Die literarische Konzeption der Wirklichkeit des sozialistischen Alltags umschreibt Greiner:

"Wirklichkeit zwar als Prozeß, d. h. Kampf zwischen Altem und Neuem ..., aber Kampf in dem Wissen um den unabänderlichen Sieg des Neuen, damit letztlich schon entschiedener Prozeß." (1)

Damit entfällt aber die vielbeschriebene revolutionäre Dynamik und literarische Künstlichkeit macht sich breit.

Mit der revolutionären Dynamik versuchten die frühen Sozialisten ihr "Erlösungsprogramm" zu realisieren. Mit der Ausbreitung des Sozialismus wächst aber auch die Zahl der "Erlösten" und die literarische Darstellung von "Erlösungsbeispielen" im eigenen Land wird problematisch. Um die revolutionäre Dynamik offiziell am Leben zu erhalten, wird das revolutionäre Pathos in den Alltag getragen. "Man muß einen künstlichen Werkstätten erfinden." (2)

In dieser Situation haben die Schriftsteller die Aufgabe, "in den alltäglichen Ereignissen historische Tiefe deutlich werden zu lassen: in den 'Gewöhnlichen Leuten' den Revolutionär zu erkennen." (3)

Ein Vorbild eines jungen Revolutionärs im Alltag wird den Schülern der 3. Klasse in dem Lesestück "Junge Revolutionäre" (4) vermittelt:

Andreas hat viel von kühnen Revolutionären aus früherer Zeit gelesen. Er hat spannende Filme über sie gesehen, Hörspiele im Radio gehört und sich eine Mappe mit Bildern aus Zeitungen und Zeitschriften dazu angelegt. Im Kampf gegen die Faschisten vollbrachten diese Revolutionäre viele mutige Taten.

Andreas will auch so kühn und mutig werden wie sie. Leider handelt er dabei oft zu leichtsinnig und unüberlegt. Er klettert auf die höchsten Bäume, läuft mit geschlossenen Augen auf dem Schwebebalken und springt auf dem Hof vom Dach des Geräteschuppens. Ja, so "kühn" ist Andreas schon geworden! Doch nicht genug damit, daß er sich oft unnötig in Gefahr bringt, er vergißt dabei auch häufig seine Pflichten, zum Beispiel das Lernen.

1. Greiner, B.: a. a. O., S. 69

2. Rühle, J.: Die Sprache des sozialistischen Realismus, in: Moser, H. (Hg.): Das Aueler Protokoll, a. a. O., S. 129

3. Greiner, B.: a. a. O., S. 194

4. Lesebuch, Klasse 3, a. a. O., S. 31 f.

Eines Tages kommt Genosse Weber von der Patenbrigade zu Besuch in die Schule. Als er ins Klassenbuch sieht, runzelt er die Stirn. "Was ist denn mit dir los?" fragt er. "Im vorigen Jahr hattest du bessere Zensuren!"

Andreas senkt den Kopf und schweigt.

"Er will kühn und mutig wie ein Revolutionär werden!", ruft Heinz. Angelika und Gudrun lachen.

Genosse Weber nickt. Plötzlich fragt er Andreas: "Willst du einen Revolutionär kennenlernen?"

Und ob Andreas will! Auch die anderen sind neugierig geworden. Am liebsten würden sie gleich mitgehen. Doch sie müssen sich noch etwas gedulden. Sie verabreden sich mit Genossen Weber für den kommenden Tag.

Am nächsten Nachmittag steht dann zur festgesetzten Zeit die ganze Pioniergruppe der 3 b vor dem Eingangstor des "VEB Schwermaschinenbau".

"Vielleicht treffe ich auch Harald?" denkt Andreas, während sie auf den Genossen Weber warten. Harald ist sein großer Freund. Er war drei Jahre Soldat und arbeitet nun wieder hier im Werk. Er besitzt ein Motorrad und hat Andreas schon viel erklärt. Auch mitfahren durfte Andreas schon.

Nun kommt Genosse Weber. "Ich habe dem Revolutionär schon von euch erzählt", sagt er. "Er wartet auf uns."

Zum ersten Mal betreten Andreas und seine Freunde das Werk. Sie gehen mit Genossen Weber in eine der großen Hallen. Dort reiht sich Maschine an Maschine. Die Luft ist von Lärm erfüllt. Genosse Weber führt die Kinder zu den Bänken, die an der Seite stehen. Hier sind sie weit genug von den Maschinen entfernt und können alles gut übersehen.

"Das ist die Taktstraße für Raupenketten", erklärt Genosse Weber. "Auf diesen Ketten werden einmal große Bagger fahren."

Die Pioniere beobachten, wie die einzelnen Teile der Raupenketten auf der Taktstraße langsam vorbeierollen. Die Arbeiter bedienen Hebel und Schalter, und automatisch fügen die Maschinen Teil um Teil zusammen. Am Ende der Taktstraße sind die Raupenketten fertig. Die Mädchen und Jungen kommen aus dem Staunen nicht heraus.

"Früher wurden die Raupenketten mit der Hand montiert", erzählt Genosse Weber. "Die Arbeit war sehr schwer und die Qualität nicht immer gleichmäßig gut. Heute wird hier kaum die Hälfte der Monteure benötigt. Dabei wird doppelt soviel hergestellt, und alle Raupen tragen das Gütezeichen 'Q'."

Dann unterbricht er seine Erklärungen ganz plötzlich und wendet sich an einen jungen Arbeiter, der zu ihnen getreten ist. "Da ist er ja, unser Revolutionär."

Die Kinder blicken hoch. Und wer steht vor ihnen? Harald! Alle sind überrascht, besonders aber Andreas. Wieso ist Harald ein Revolutionär? Welche besonderen Taten hat er denn vollbracht?

"Bist du sehr enttäuscht?" fragt Harald. Andreas weiß nicht, was er antworten soll. Er starrt auf seine Schuhspitzen.

Da zeigt Genosse Weber auf eine Tafel hinter ihnen. Sie ist mit rotem Tuch bespannt. Darauf steht in großen weißen Buchstaben: "Unsere Revolutionäre von heute!". Ein wenig tiefer hängen sechs Photographien. Junge Frauen und Männer sind darauf zu sehen. Auch das Bild von Harald ist dabei. Und darunter ist zu lesen: "Sozialistische Arbeitsgemeinschaft Taktstraße!".

"Diese sechs Kollegen, Arbeiter, Meister und Ingenieure, haben gemeinsam die Anlage, die ihr hier seht, entworfen und zum Teil selbst gebaut", erklärt Genosse Weber. "Sie helfen sich auch sonst, wo sie können. Und in ihrer Freizeit müßt ihr sie sehen! Selbst da lernen sie und tüfteln und überlegen: Wie können wir unsere Arbeit noch verbessern? - Was sollten wir außerdem tun, um unser sozialistisches Vaterland weiter zu stärken? - Wie können wir erreichen, daß sich alle Kollegen über unsere Vorschläge Gedanken machen?"

"Daneben hat jeder einzelne seine besondere Beschäftigung", fährt Genosse Weber fort und zeigt nacheinander auf einzelne Fotos. "Hier, das ist zum Beispiel Harald Hübner", dabei zwinkert er Andreas zu. "Er hat vor ein paar Monaten erst seinen Ehrendienst in der Volksarmee beendet. Jetzt leitet er einen Zirkel 'Junger Techniker' an eurer Schule. Und das ist Genosse Lorenz. Er führt das Tagebuch seiner Brigade und gehört zu unseren schreibenden Arbeitern. Oder hier: Inge Fischer. Sie ist Vorsitzende unserer Gruppe der Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft und eine begeisterte Sportlerin. Ihr vor allem haben wir den Volleyplatz zu verdanken, an dem ihr vorhin vorübergegangen seid. Und so könnt ihr euch noch viel über unsere jungen Revolutionäre erzählen: von den Übungen in der Kampfgruppe unseres Betriebes, an denen sie teilnehmen, von gemeinsamen Theaterbesuchen, von Arbeiten im Nationalen Aufbauwerk und von der Hilfe für die Hausgemeinschaften in unserem Wohnbezirk."

Als sie zurückgehen, legt Harald den Arm um die Schulter von Andreas und sagt: "Ja, das, worum die Revolutionäre von damals kämpften, ist bei uns in der Deutschen Demokratischen Republik Wirklichkeit geworden. Wir setzen ihr Werk fort. Revolutionär sein heißt heute: darum ringen, daß der Frieden erhalten bleibt, die Verteidi-

gungsbereitschaft erhöhen, damit niemand es wagt, uns und unser sozialistisches Land anzugreifen, und alle Kräfte zur Stärkung unserer Republik einsetzen. Wenn unsere Bagger gut und preiswert sind, können wir sie in viele Länder verkaufen. Und je mehr wir verkaufen, um so größer ist der Gewinn für unsere Republik. Außerdem ist dabei noch etwas von Bedeutung: Die Arbeiter in den anderen Ländern kennen die Bezeichnung 'VEB', und sie sagen: 'Seht, dieser moderne Bagger kommt aus der Deutschen Demokratischen Republik!' Dadurch wächst ihre Achtung vor unserer Arbeit und vor unserem Staat. Verstehst du das?" Andreas nickt. Harald weist auf die Taktstraße. "Deshalb haben wir diese Anlage gebaut. Das war nicht leicht. Viele Abende mußten wir über Büchern, Plänen und Zeichnungen sitzen, denn Revolutionär sein heißt heute auch; kühne Gedanken mutig in die Tat umsetzen, heißt lernen, lernen und nochmals lernen!"

Der Lehrplan der 3. Klasse fordert für diesen Text folgende Auswertung:

"Die Schüler lernen in dem gleichaltrigen Andreas einen Jungen kennen, der großen Revolutionären nacheifern und selbst ein Revolutionär werden will. Sie sollen sich mit ihm identifizieren und erleben, wie Andreas Vorstellungen über junge Revolutionäre unserer Tage gewinnt und richtige Schlußfolgerungen daraus zieht ...: 'Revolutionär sein heißt heute, alle Kraft zur Stärkung unserer Republik einsetzen'; deshalb haben die jungen Arbeiter der sozialistischen Arbeitsgemeinschaft große Anstrengungen unternommen, um die Produktion in ihrem Betrieb entscheidend zu verbessern; damit tragen sie dazu bei, daß unsere Republik gestärkt wird und daß ihr Ansehen in der Welt ständig wächst; um Revolutionär zu werden, muß man schon in der Schule gut lernen und sich darauf einstellen, daß man sein ganzes Leben lang lernen muß." (1)

An dem Leitbild der revolutionär-heroischen Darstellungen des sozialistischen Alltags orientieren sich die literarischen Darstellungen, die sich mit dieser Thematik beschäftigen.

Dieses Prinzip hat aber darüber hinaus Gültigkeit für das gesamte sozialistische literarische Schaffen im Sinne einer Leitbildwirkung, wie sie K. Höpcke a. a. O. angesprochen hat.

1. Lehrpläne, Deutsch-Mathematik, Klasse 3, a. a. O., S. 50

2.7.4 Kollektivismus

2.7.4.1 Kollektiv als sozialistische Grundgröße

Die Glorifizierung der Erziehung des Menschen im und durch das Kollektiv als eines Grundprinzips der kommunistischen Erziehung (1) basiert auf dem marxistischen Axiom der Bestimmung des Menschen als einem Produkt jeweiliger gesellschaftlicher Verhältnisse. Eine auf dieser Behauptung aufbauende pädagogische Logik folgert daraus, daß die Erziehung primär eine gesellschaftliche Angelegenheit mit politischer Zielsetzung sei. "Es kann keine sozialistische Gesellschaft ohne eine von dieser Gesellschaft selbst getragene Erziehung geben. Es ist völlig unmöglich, sich vorzustellen, daß in einem auf Plan aufgebauten Staat die Elementarkraft der Erziehung nicht in den Händen des Staates liegt." (2)

Makarenko recurriert mit dieser Aussage auf die Behauptung von K. Marx, daß Erziehung zur sozialistischen bzw. kommunistischen Persönlichkeit - in der sozialistischen sich anbahnend und in der kommunistischen Gesellschaft sich vollendend - ein gesamtgesellschaftliches Ereignis sei, das deshalb die sozialistisch-teleologischen Vorstellungen von der Persönlichkeit realisiere, weil die gesellschaftlichen Umstände den Menschen bildeten und die sozialistische bzw. kommunistische Gesellschaft die optimalen Umstände zur Erreichung dieses Zieles biete.

Die sozialistische Gesellschaft erhebt für sich den Anspruch, das problematische Verhältnis "Persönlichkeit und Gesellschaft" eliminiert zu haben.

"Erst seit dem Entstehen dieser Gesellschaft /der sozialistischen Gesellschaft; R. M. / ist es möglich geworden, von einer Lösung des Problems 'Gesellschaft und Persönlichkeit' zu sprechen." (3)

Begründet wird diese Behauptung mit der Harmonie der subjektiven Ziele und Interessen mit denen der sozialistischen Gesellschaft. Vor dem Hintergrund

1. Vgl.: Jessipow, B. P.: a. a. O., S. 213

2. Makarenko, A.: Werke, Band 7, a. a. O., S. 411

3. ebenda, S. 22

dieser basalen ideologischen Position gewinnt im sozialistischen System das Kollektiv eine überragende Bedeutung. Das Verhältnis der Persönlichkeit zur Gesellschaft realisiert sich nach sozialistischer Überzeugung in dem Verhältnis der Persönlichkeit zum Kollektiv. Erst durch die prägende Kraft des sozialistischen Kollektivs könne die sozialistische Persönlichkeit geschaffen werden, die mit der allseitig entwickelten Persönlichkeit identisch gesetzt wird.

Das Kollektiv wird als "eine notwendige Bedingung ... für das Streben des Menschen nach eigener Vervollkommenung" (1) angesehen. Makarenko, der Vater und Pionier der Kollektiverziehung, dessen pädagogisches Pathos unbestritten ist, betrachtet das Kollektiv als "Hauptform der Erziehungsarbeit." (2)

Makarenkos Gedanken zur Kollektiverziehung sind auch als grundlegend für die Pädagogik der DDR anzusehen. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit auf Makarenkos Werke zurückgegriffen.

An verschiedenen Stellen seines Werkes finden sich Ausführungen zur Frage: Was ist ein Kollektiv? Einige sollen beispielhaft herausgestellt werden:

"Es ist nicht einfach eine Ansammlung, eine Gruppe von Individuen, die einander beeinflussen, wie die Pädologen lehrten. Das Kollektiv ist ein zielbewußter Komplex von Individuen, die sich organisiert haben und Organe des Kollektivs besitzen." (3)

"Das erste Merkmal eines Kollektivs besteht darin, daß es kein Haufen ist, sondern ein zielbewußt aufgebautes, aktives Organ, ein Organ, das fähig ist zu handeln." (4)

"Ein Kollektiv ist eine freie Gruppe von Werktätigen, die ein einheitliches Ziel, einheitliches Handeln verbindet; es ist eine organisierte Gruppe mit leitenden Organen, mit Disziplin und Verantwortung. Das Kollektiv ist ein so-

1. Honecker, M.: "Wir lehren und lernen im Geiste Lenins", a. a. O., S. 35

2. Makarenko, A.: Werke, Band 5, Berlin (Ost) 1964, S. 125

3. ebenda, S. 220

4. ebenda, S. 267

zialer Organismus in einer gesunden menschlichen Gesellschaft." (1)

In einer Synopse der verschiedenen Definitionen des Kollektivs sind m. E. zwei wesentliche Merkmale herauszustellen; erstens der teleologische Charakter des Kollektivs und zweitens die hohe Intensität der Organisation.

Für die Zielproblematik sieht Makarenko als überzeugter Kommunist keine Reflexionsnotwendigkeit. Sie ist nach seiner Meinung durch die Ideologie des Marxismus-Leninismus in der Forderung der sozialistischen Sittlichkeit gelöst.

Als konstitutives Element der sozialistischen Sittlichkeit betrachtet er nicht ein bestimmtes Verhältnis des Menschen zu sich selbst, sondern begreift sie als Ausdruck des Verhältnisses zum Kollektiv.

Als sozialistischen "kategorischen Imperativ" erkennt er den Lenins an: "Sittlich ist, was der Zerstörung der alten Ausbeuterordnung dient und dem Zusammenschluß aller Werktätigen um das Proletariat, das die neue kommunistische Gesellschaft errichtet." (2)

Der Kollektivmensch hat die sozialistische Sittlichkeit zum Zentrum seines Denkens und Handelns zu machen. Die Partei fungiert als oberste Hüterin der Sittlichkeit. Makarenko fordert "begeistertes Vertrauen zur Partei." (3)

Unter diesen Voraussetzungen, die die pädagogisch-teleologische Reflexion eliminieren, gewinnt die Organisation des Kollektivs die zentrale Bedeutung in der Kollektivverziehung.

"Wir alle wissen ganz genau, welche Art Menschen man erziehen muß. Das weiß jeder gebildete, klassenbewußte Arbeiter und jedes Parteimitglied. Folglich liegt die Schwierigkeit nicht in der Frage, was wir erziehen sollen, sondern wie wir es tun sollen. Und das ist die Frage der pädagogischen Technik." (4)

1. Makarenko, A.: Werke, Band 7, a. a. O., S. 21

2. Makarenko, A.: Werke, Band 5, a. a. O., S. 441

3. ebenda, S. 23

4. Makarenko, A.: Werke, Band 1, Berlin (Ost) 1964, S. 592

Makarenkos pädagogische Analogien zur Welt der Technik sind symptomatisch für das sozialistische Erziehungsverständnis und wurden a. a. O. bereits aufgezeigt. Sein Menschenbild ist bestimmt von dem Glauben an das Gute im Menschen. Er ist aber überzeugt, nicht nur auf die Kräfte der Natur vertrauen zu dürfen, sondern sieht eine straffe Organisation zur Erreichung des Erziehungszieles für nötig an.

Feifel beschreibt Makarenkos Ansatz m. E. richtig als ein "naturalistisch-optimistisches Menschenbild, ein Menschenverständnis zugleich, das die Problematik aus dem Menschen heraus in seine Umwelt verlegt." (1)

Die Dominanz der Organisation in Makarenkos pädagogischem Konzept ist signifikant und wurde generell bestimmend für die Kollektivverziehung im Sozialismus. Als Kerngedanke für die Organisation der Erziehung wird hervorgehoben, daß die pädagogische Einwirkung über das Kollektiv zu erfolgen habe.

"Für eine sozialistische Erziehungsarbeit, die ihren Auftrag von der Gesellschaft ableitet, ergibt sich daraus die generelle Logik der Erziehung vom Kollektiv zur Persönlichkeit." (2)

Erziehung wird reduziert auf funktionale Erziehung.

"In der kommunistischen Erziehung ist das lebendige Arbeitskollektiv das einzige und hauptsächliche Instrument der Erziehung." (3)

An dieser prinzipiellen Einstellung wurde seit Makarenko nichts modifiziert, lediglich die Terminologie hat sich etwas gewandelt, wie Bergers Aussagen zum sozialistischen Grundsatz der Einheit von sozialistischer Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung beweisen:

"Dieser Grundsatz orientiert alle Pädagogen darauf, das politisch organisierte Schülerkollektiv als Grundlage der Entwicklung der sozialistischen Persön-

1. Feifel, E.: Personale und kollektive Erziehung, Freiburg 1963, S. 96

2. ebenda, S. 103

3. Makarenko, A.: Werke, Band 7, a. a. O., S. 441

lichkeit zu sehen und zu gestalten." (1)

Wenn das Individuum ohne direkte kollektive Einwirkung eine erzieherische Beeinflussung erfährt, spricht Makarenko von der "Logik der parallelen Einwirkungen" (2) im Sinne von intendierten Nebenwirkungen der Kollektiverziehung.

Die Kollektiverziehung ist jeder Art von individueller oder persönlicher erzieherischer Einwirkung diametral entgegengesetzt. Individualpädagogik wird von sozialistischen Pädagogen als "Zweierpädagogik" (Makarenko) oder "Pädagogik unter vier Augen" (3) apostrophiert.

Makarenko lehnt es ab, vom Bezug Erzieher-Zögling auszugehen und fordert kategorisch: "das Individuum geht uns nichts an." (4)

Die Priorität des Kollektivs vor der Persönlichkeit drückt sich nicht nur in pädagogischen Verfahrensfragen aus, sondern besteht auch für den Bereich der generellen Wertigkeiten von Kollektiv und Persönlichkeit.

Eindeutig formuliert Makarenko in seinem dritten Leitsatz für die Organisation von Kollektiven:

"Die Interessen des Kollektivs stehen höher als die Interessen des einzelnen." (5)

Der faktischen Subordination der Persönlichkeit in der Werthierarchie gegenüber dem Kollektiv folgt als pädagogische Konsequenz, daß sich die Erziehung der Persönlichkeit immer der kollektiven Erziehung unterzuordnen habe. Nach sozialistischer Interpretation besteht hierin kein wertmäßiges Subordinationsverhältnis, sondern man betrachtet diesen Tatbestand als Befreiung des einzel-

1. Berger, H.: Zur dialektischen Einheit von sozialistischer Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung auf der Grundlage des politisch organisierten Schülerkollektivs, in: Pädagogik, 25. Jg. 1970, Heft 1, S. 29 ff., hier S. 30
2. Makarenko, A.: Werke, Band 5, a. a. O., S. 177
3. Konnikowa, T. E.: Die Organisation des Schülerkollektivs, Berlin (Ost) 1960, S. 37
4. Makarenko, A.: Werke, Band 5, a. a. O., S. 177
5. ebenda, S. 146

nen von den egoistisch-subjektiven Handlungszwängen, da das Kollektiv die Interessen der Arbeiterklasse manifestiere und die Persönlichkeit als Teilsjekt dieser Klasse zu verstehen sei. "Die Interessen des Kollektivs und besonders die Interessen der Arbeiterklasse und des Sowjetstaates sind gemeinsame Interessen." (1)

Auf der Grundlage dieser Interpretation kommen Stolz/Leistner zur Definition des Begriffs Kollektivität, der ein Teilziel sozialistischer Erziehung beinhaltet.

"Kollektivität drückt die Fähigkeit und Bereitschaft aus, subjektive Interessen mit den objektiven Gesamtinteressen der sozialistischen Gesellschaft in Übereinstimmung zu bringen und dadurch die Weiterentwicklung der Gesellschaft und der Persönlichkeit zu fördern." (2)

Unter diesen Voraussetzungen gewinnt die im Sozialismus postulierte "bewußte Disziplin" zwangsläufig den Charakter der absoluten Notwendigkeit. Die übertragende Bedeutung der Disziplin spiegelt sich auch darin wider, daß sich von den vier Leitsätzen Makarenkos zur Organisation eines Kollektivs allein drei mit Postulaten zum Problem Disziplin beschäftigen.

In der sozialistischen Ideologie tritt an die Stelle der individuellen Bedeutung der Disziplin die politische und wird "als Form unseres politischen und sittlichen Wohlergehens" (3) postuliert.

Im Sozialismus wird die technische Kategorie Disziplin zu einer sittlichen mit höchstem Stellenwert erhoben.

Unübersehbar ist die Affinität der Terminologie Makarenkos zur Welt des Militärs, in der Disziplin eine der Grundtugenden darstellt. Appell, Abteilung, Brigade, diensthabender Kommandeur und andere Begriffe dokumentieren den

1. ebenda, S. 47

2. Stolz, H./Leistner, H.: Kollektiverziehung im Fachunterricht, in: Pädagogik, 27. Jg. 1972, Heft 10, S. 905 ff., hier, S. 906

3. Makarenko, A.: Werke, Band 5, (1. Leitsatz), a. a. O., S. 143

pseudomilitärischen Charakter des Kollektivs. Im ersten Stadium der Kollektiventwicklung steht für Makarenko der Befehl des Lehrers, die unbegründete Anordnung, der sich einige wenige Aktivisten, der "harte Kern" des Kollektivs stellen. Auf dieser ersten Stufe "muß eine Erzieherpersönlichkeit als Diktator auftreten." (1)

Für diese Forderung Makarenkos sieht Stolz in der sozialistischen Gesellschaft der DDR eine Modifikationsnotwendigkeit. "Unter unseren gesellschaftlichen Verhältnissen ist es weder notwendig noch möglich, daß der Erzieher zu Beginn der Entwicklung eines Kollektivs als Diktator auftritt." (2)

Er fordert aber, daß "klare, von den gesellschaftlichen Normen und Erwartungen abgeleitete Forderungen an Lehrer und Schüler zu richten (sind), die es mit aller Konsequenz durchzusetzen gilt." (3)

Trotz dieser Modifikation bleibt die prinzipielle Identifizierung mit Makarenkos Vorstellungen bestehen.

Bei einer kritischen Analyse der Kollektiverziehung rückt ihr antipersonaler Charakter in den Mittelpunkt.

Sozialistische Pädagogen versuchen immer wieder die Gültigkeit ihrer Theorie dadurch zu beweisen, daß sie auf die Praxis verweisen, die angeblich ihre Theorie bestätigt. "Es ist kennzeichnend für die kommunistische Menschenführung, daß sie glaubt, dann den Beweis für die Gültigkeit ihres Menschenbildes geliefert zu haben, wenn es ihr gelingt, dieses Bild in der erzieherischen Praxis zu verwirklichen." (4) Gegen diese Art der Beweisführung gibt es m. E. einige erhebliche Bedenken, die sich auch gegen die ideologische These von der realisierten Kollektiverziehung richten.

Repressive ideologische Systeme erzeugen immer ein hohes Maß an opportuni-

1. ebenda, S. 159

2. Stolz, H.: Kollektiverziehung, in: Stolz/Herrmann/Müller, a. a. O., S. 154

3. ebenda, S. 154 f.

4. Feifel, E.: a. a. O., S. 121

stischem Verhalten des einzelnen. Die faktische Unmöglichkeit, aus diesem ideologischen System auszubrechen, erzeugt ein hohes Maß an oberflächlicher Angepaßtheit, die die herrschende Ideologie als Beweis für die Richtigkeit ihrer Theorie wertet. Es gibt, bezogen auf die Kollektiv-Theorie, keinerlei stichhaltige Beweise, inwieweit die Persönlichkeit in ihrem Innersten zur Kollektivperson umfunktioniert werden konnte und kann.

Ein weiteres Bedenken richtet sich gegen die Negation der ontischen Grundgegebenheiten. Die individuelle Existenz des Menschen, als eine jener Seinsgegebenheiten, fordert, den Menschen vom Individuum aus auf die Gemeinschaft hinzudenken. Damit wird nicht im Sinne einer individualistischen Pädagogik das Bild eines Menschen propagiert, der nur sein eigenes Ich kultiviert, sondern das eines Menschen, der in Verantwortung zu Gemeinschaft und Gesellschaft steht. Nicht der ich-zentrierte Mensch, aber auch nicht der kollektive Mensch können als pädagogisches Leitbild gelten.

Im Sozialismus aber erhält der einzelne "seinen Wert und seine Würde nur durch das Aufgehen im Kollektiv." (1)

Gegen die Forderung, den Menschen vom Individuum aus auf die Gemeinschaft hinzudenken, verstößt die Kollektiverziehung prinzipiell, in dem der einzelne außerhalb jeden Interesses steht (Makarenko).

Wenn im Sozialismus auf die realisierten Ziele der Kollektiverziehung verwiesen wird, ist damit nicht die Richtigkeit der Ziele bewiesen, sondern lediglich die vordergründige Manipulationsmöglichkeit des Menschen. Durch Manipulationen lassen sich aber letztlich ontische Grundgegebenheiten nicht eliminieren.

Eine Individualität der Persönlichkeit wird im Sozialismus nur so weit und so lange toleriert, als diese sich als kollektivkonform erweist, d. h. sich mit den Kollektivnormen identifiziert. Das Individuum ist Mittel zum Zweck der Durchsetzung der Kollektivziele.

1. Wehnes, F. J.: a. a. O., S. 48 (Hervorhebung im Original)

Deutlich tritt dies in einem von Makarenko geschilderten Erlebnis aus der Gorki-Kolonie hervor. Auf den Freitod des jungen Cobot, der aus persönlichen Schwierigkeiten resultiert, reagieren die Gefährten Makarenkos ärgerlich und verächtlich, weil ihm seine persönlichen Interessen wichtiger waren als die des Kollektivs. Es ist hier nichts von personaler Verantwortung oder Wertschätzung zu spüren, Cobot wird den Zielen des Kollektivs geopfert. Der einzelne steht nicht in Verantwortung zu sich selbst, sondern nur zum Kollektiv. Dieses ist die normative Instanz, die als Verhaltensregulativ fungieren soll. Selbstverantwortung wird in kollektive Verantwortung überführt.

Der einzelne soll in einen Zustand kollektiver Abhängigkeit gebracht werden, der ihm seine individuelle Nichtigkeit dokumentieren soll. Das Kollektiv ist ausschließlich nach zweckrationalistischen Prinzipien aufgebaut. In diesen Zweckrationalismus hat sich das Individuum einzufügen.

Es soll der Mensch erzogen werden, "den unsere Gesellschaft braucht." (1)
Das Ideal ist der klassenbewußte, disziplinierte Stachanow- bzw. Hennecke-Typ". Der Erzieher hat nach Makarenko die Aufgabe, herauszufinden, wie die individuelle Eigenart des einzelnen so zu bearbeiten, zu stärken oder zu re-tuschieren ist, daß sie dem Kollektiv zugute kommt." (2)

Die Kollektiverziehung führt den Menschen nicht jener Selbstverwirklichung entgegen, von der Marx geträumt hat, sondern degradiert ihn zum Teil eines Kollektivmechanismus, "der einerseits den Menschen geistig nivelliert und andererseits seine innere Leere durch die ordnungsgarantierende Autorität auszufüllen bestrebt ist." (3)

Die Entscheidungsmächtigkeit des einzelnen wird zu Gunsten einer kollektiven Abhängigkeit aufgegeben.

1. Makarenko, A.: Werke, Band 5, a. a. O., S. 461

2. Rüttenauer, I.: A. S. Makarenko, Freiburg 1965, S. 180

3. Hottelet, E.: Menschenbild und Menschenbildung im Dialektischen Materialismus Diss. phil., München 1955, S. 209

Der kollektive Mensch ist der weitgehend entindividualisierte Mensch, der als "Partikel eines ökonomisch-gesellschaftlichen Funktionsganzen" (1) nur zu funktionieren braucht. Eine Erziehung, die sich an Leitvorstellungen dieser Art orientiert, muß als antipersonale Erziehung bezeichnet werden.

2.7.4.2 Die Darstellung des Kollektivs in Texten der Lesebücher

Das Kollektiv wird in den Lesebüchern der DDR auf allen Altersstufen in der sozialistisch-realistischen Typik glorifiziert. Abgesehen von der unterschiedlichen altersspezifisch bedingten literarischen Darstellung dieser Thematik kristallisiert sich ein Standardbild des Kollektivmenschen heraus, das als idealtypisch bezeichnet werden muß.

In den Lesebüchern der Unterstufe wird bewußt auf dem Erlebniskreis der Kinder aufgebaut und die Hilfe in Familie und Schule als Basis kollektiven Handelns betrachtet, so z. B. in folgendem Gedicht von H. Schmalfuß: (2)

Das geht uns alle an!

Kennt ihr unser großes Ziel?
Wer viel lernt, der kann auch viel;
wer gemeinsam lernt und schafft,
der nützt doppelt seine Kraft.
Keiner schafft das Werk allein -
alle müssen Helfer sein!

Hört gut zu, wie man es macht:
Dort, der Klaus, auf den gebt acht,
daß er keine Fünfen schreibt
und am Ende sitzenbleibt!
Keiner schafft das Werk allein -
alle müssen Helfer sein!

Mutter kommt heut spät nach Haus,
ruft: "Fein sieht die Küche aus!"
Christel, Rainer, Bernd und Frank
putzten sie ganz blitzblank.
Keiner schafft das Werk allein -
alle müssen Helfer sein!

1. ebenda, S. 213

2. Lesebuch, Klasse 3, a. a. O., S. 9 f.

In die Welt der kollektiven Produktion soll durch ein Gedicht von Majakowski im Lesebuch der 4. Klasse übergeleitet werden: (1)

In der Fabrik

Viele Menschen sind eifrig am Werk
hier in der weiten Halle.
Was einer allein nicht fertigbringt,
das schaffen vereint wir alle.

Wir können Eisen mit Stahlscheren schneiden,
mit dem Hängekran heben wir Lasten an;
der Dampfhammer biegt wie die Grashalme Schienen;
wir schmelzen das Blei, wir lenken Maschinen.

Einerlei, wo du auch tätig,
jede Arbeit ist hier nötig.
Ich feile Muttern aus, und du,
du machst die Schrauben mir dazu.
Und es gehen die Teile alle
weiter zur Montagehalle.

Nieten, wandert in Löcher - und Keile,
fügt aneinander Platten und Teile!
Hier - Rauch, Donner - dort.
Es tönt und dröhnt im ganzen Haus,
und fertig kommt der Zug heraus.
Er faucht und pfeift und fährt dann fort.

Für die Auswertung schreibt der Lehrplan der 4. Klasse folgenden Erschließungsschwerpunkt vor:

"Warum die Arbeit eines jeden Arbeiters nötig und wichtig ist. Wodurch der Dichter uns die Freude der Arbeiter bei der Arbeit an der gemeinsamen Aufgabe und den Stolz auf ihr Können und auf das Ergebnis ihrer Arbeit nachempfinden läßt." (2)

Die Tätigkeit des einzelnen erfährt dann eine positive Bewertung, wenn sie in Übereinstimmung mit den Interessen eines Grundkollektives (z. B. Brigade, Schulklasse) oder des Gesamtkollektives (sozialistische Gesellschaft) steht. Als Handlungsmaxime hat immer entsprechend der sozialistischen Moral das Interesse der Arbeiterklasse zu gelten. Die persönliche Tätigkeit wird dann

1. Lesebuch, Klasse 4, a. a. O., S. 14

2. Lehrplan, Deutsch, Klasse 4, a. a. O., S. 49

zu einer kollektiven Tat im Sinne des Gesamtkollektivs. Das Lesebuch der 5. Klasse enthält ein Gedicht von H. Preissler, das diese Intention zum Ausdruck bringt: (1)

Du mußt dem Staate der Arbeiter nützen

Du mußt dem Staate der Arbeiter nützen,
denn was ihm nützt, wird auch die nützlich sein.
Was du für ihn schaffst, das wirst du besitzen,
und wie du ihn stärkst, so stark wirst du sein.

Drum sei bereit für die Tat!

Untätigsein hält uns auf.

Nütze dem Arbeiterstaat!

Bau den Sozialismus mit auf!

Du darfst uns nicht um dein Tagwerk bestehen,
denn unsre Zukunft braucht tägliche Tat!
Was du versäumst, wird dir sehr bald schon fehlen,
was dir selbst fehlt, das fehlt unserm Staat!

Drum sei bereit für die Tat!

Untätigsein hält uns auf.

Nütze dem Arbeiterstaat!

Bau den Sozialismus mit auf!

Wo man dich hinstellt, da mußt du bestehen;
wo man dich braucht, da geh freiwillig hin!
Trag unsre Fahne, und lasse sie wehen!
Wo sie das Werk schmückt, bringt Arbeit Gewinn.

Drum sei bereit für die Tat!

Untätigsein hält uns auf.

Nütze dem Arbeiterstaat!

Bau den Sozialismus mit auf!

Die Partei als "Hirn der Klasse" (Majakowski) wird als die oberste Hüterin der sozialistischen Moral betrachtet. Sie gilt als die letztgültige Bewertungsinstanz des individuellen Handelns. Wer sich in Übereinstimmung mit ihr befindet, wer ihr Helfer ist, erkennt den Anspruch der Partei als Führerin des Gesamtkollektivs an und bringt seine Interessen in Übereinstimmung mit den Interessen des Gesamtkollektivs.

1. Unser Lesebuch, Klasse 5, a. a. C., S. 163

Als jüngste Helfer der Partei werden in dem Gedicht von M. Zimmering die Pioniere dargestellt: (1)

Wir, die jüngsten Helfer der Partei
Schöne Welt, dein Tor ist weit und offen,
rufst uns Kinder in die neue Zeit,
jeder Tag ist jung und voller Hoffen
und hält stets das Glück für uns bereit.

Keiner soll uns diese Welt zerstören,
die durch Fleiß und Müh' und Geist erstet,
unversehrt muß sie uns einst gehören,
von den roten Bannern überweht.

Wo die Kühnsten für die Zukunft streiten,
sind wir heißen Herzens mit dabei,
lernen ohne Furcht voranzuschreiten,
wir, die jüngsten Helfer der Partei.

Und von euch, Genossen, gut beraten,
wollen wir euch Kampfgefährten sein.
In das Rote Buch der guten Taten
zeichnen wir dann unsere Siege ein.

Die Auswertung des Gedichtes setzt folgenden Erkenntnisschwerpunkt:

Die Schüler "sollen sich mit Stolz als die jüngsten Helfer und Kampfgefährten der Partei der Arbeiterklasse fühlen, unter deren Führung eine glückliche, friedliche, sozialistische Welt entsteht, und sich mit ganzer Kraft einsetzen, um sich des Vertrauens der Partei würdig zu erweisen." (2)

In den Unterrichtshilfen wird hierzu folgende Aufgabe formuliert:

"Aufgabe: Schreibe auf, welche guten Taten wir in unserer Klasse (Pioniergruppe) vollbracht haben, und was wir uns noch vornehmen können." (3)

Mit den Formulierungen "uns, unsere, wir" soll eine Identifikation der Kinder mit der poetischen Aussage bewirkt werden (4), d. h. kollektives Bewußtsein

1. Lesebuch, Klasse 4, a. a. O., S. 20

2. Lehrplan, Deutsch, Klasse 4, a. a. O., S. 33

3. Autorenkollektiv: Deutsch, Klasse 4, Unterrichtshilfen, Ausgabe 1971, Berlin (Ost) 1974, S. 37

4. Vgl.: ebenda

geschaffen werden.

Die Rolle der Partei für die Schaffung eines gesamt Kollektiven Bewußtseins wird in dem Romanauszug von J. Knappe "Mein namenloses Land" (1) ins Pathetische übersteigert.

Der Brigadier Liskowski, der sich durch nützliches aber eigenmächtiges Verhalten hervortat, wird vom Bauführer aufgefordert, die Aufnahme in die Partei zu unterschreiben und einen Grund für den Antrag anzugeben: (2)

"Es ist schwer, in einem Satz das zu begründen!", sagte der Bauführer. "Du hilfst mit, die Republik zu stärken. Das ist doch so."

Republik, dachte Liskowski, was ist das? Er nickte und dachte: Was ich gehabt habe, das hatte Name und Adresse, und ein Gesicht, ein schmales, verheultes Gesicht auf dem Bahnhof, und Kinder waren da, meine Kinder, die ich kaum richtig kennengelernt habe. Er schrieb etwas hin, und dann stand er auf. Der Bauführer wollte ihm noch etwas sagen, aber er wich aus. "Ich muß zu den Leuten. Die warten. Ich habe ihnen versprochen, daß ich sie ablöse." Sie warten, dachte er, und er drehte sich um und gab dem Bauführer die Hand.

Der Bauführer wollte das Formular wegstecken. Es stand nur der Name drauf und die Begründung. Als er aber die Begründung las, stutzte er, und er las noch einmal, und er hatte nicht gewußt, daß es so war. Er kannte Liskowski als klugen und erfahrenen Mann, den die Erlebnisse abgehärtet hatten, der wenig sprach, das wenige jedoch galt. Der Bauführer hatte auch schon viele Begründungen auf diesen Formularen gelesen, die meisten glichen sich, und was sollte man in wenigen Worten auch schreiben. Aber was hier stand, das hatte ein Mann geschrieben, der verwundet sein mußte. Das zu schreiben, nach so einem Tag in so einem Winter, das so hinzuschreiben war nicht bloßes Einverständnis, das war eine Forderung. Sie bauten ein Eisenwerk und eine Stadt. So war es geplant. Es wurden Wohnungen gebraucht und Stahl. Das heißt also, die Republik stark machen. Heißt es nicht so? Heißt es nicht mehr? Der Bauführer ging hinaus, Liskowski war schon längst fort, und er war zu den Fundamenten gegangen, seine Leute abzulösen, er wird nicht viel sagen, und es wird alles weitergehen wie bisher. Wirklich wie bisher? Liskowski hatte als Begründung des Antrags auf die leere Zeile geschrieben: "Weil ich eine neue Heimat suche."

1. Lesebuch, Klassen 9 - 10, a. a. O., S. 285

2. ebenda, S. 289 f.

Der Brigadier Liskowski verkörpert den Typ des Arbeiters, der nicht nur hohe Arbeitsleistungen erbringt, sondern auch nach der kollektiven Sicherheit strebt, nach einer neuen Heimat in der kollektiven Gesellschaft unter der Führung der Partei. "Das Leben im Kollektiv muß jedem ein ausgeprägtes Gefühl der Geborgenheit vermitteln. Keiner soll sich isoliert und schutzlos fühlen." (1)

Die Thematik des Kollektivs erscheint besonders häufig in der Verbindung mit der Arbeitswelt. Nur im Kollektiv, so wird der Eindruck erweckt, können positive Arbeitsleistungen erbracht werden. Kollektiv wird mit fortschrittlich und sozialistisch assoziiert.

In der Erzählung "Der rote Stern leuchtet" (2) wird personifiziert die Bedeutung des kollektiven Bewußtseins des einzelnen für das Kollektiv und seine Arbeitsleistungen dargestellt.

Der rote Stern leuchtet

Die Genossenschaftsbauern von Hohendorf und Groß-Briesen haben beschlossen, die Getreideernte in Kooperation durchzuführen und alle verfügbaren Maschinen komplex einzusetzen. Noch spät am Abend beraten die Männer und Frauen.

Die Ernte hat sich verzögert. Es hat in den letzten Tagen viel geregnet. Eine Woche Zeitverlust ist eingetreten. Morgen früh wird nun die Arbeit beginnen. Alle Mähdrescher sollen eingesetzt werden.

Als die Traktoristen und die Bauern den Heimweg antreten wollen, kommt Harry, der Mechaniker, angerannt.

"Hört zu, Kollegen!" ruft er schon von weitem. "Wir haben eben auf dem Dach unseres Hauptgebäudes den roten Stern angebracht und an die elektrische Leitung angeschlossen. Morgen muß er zum erstenmal leuchten. Also haltet euch heran, daß die Tagesnorm geschafft wird!"

Am nächsten Tag fahren alle Traktoristen schon in der Morgendämmerung vom Hof, und auch die Mähdrescher setzen sich in Bewegung - bis auf einen. Wo bleibt er? Ist er nicht in Ordnung? Harry hat ihn doch gestern noch einmal überprüft!

1. Klimpel, P.: a. a. O., S. 167

2. Lesebuch, Klasse 4, S. 25 f.

Nein, der Mähdrescher ist fahrbereit. Aber Bruno Berger, der Traktorist, der ihn fahren soll, ist plötzlich schwer erkrankt. Seine Frau hat eben angerufen. Der Krankenwagen ist schon zu ihm unterwegs.

Wer soll jetzt den Mähdrescher fahren? Alle Kollegen sind eingesetzt.

Harry weiß Rat: "Wilhelm Behrens ist doch Kraftfahrer. Er muß uns helfen! Im vergangenen Jahr hat er den Mähdrescher in der zweiten Schicht gefahren!"

"Wilhelm wird keine Zeit haben", sagt jemand. "Sein Bruder ist zu Besuch gekommen. Deswegen hat er ja ein paar Tage Urlaub genommen."

Harry will es trotzdem versuchen. "Wir müssen unseren Tagesplan unbedingt schaffen", denkt er, "denn haben wir erst einmal Rückstände, werden sie immer größer."

Schnell fährt er mit dem Motorrad ins Dorf. Wilhelm Behrens und sein Bruder sind gerade dabei, das Stalldach auszubessern.

"Heute kann ich nicht!" sagt Wilhelm.

"Aber Wilhelm, der Plan!" versucht Harry ihn zu überzeugen. "Wir müssen doch schaffen, was wir uns vorgenommen haben!"

Wilhelm schüttelt den Kopf. "Ich seh' das ja ein, Harry, aber mein Stalldach muß auch fertig werden. Allein schaffe ich es sowieso nicht. Nun ist mein Bruder da ..."

Harry will gerade noch etwas entgegnen, da mischt sich Wilhelms Bruder ein und fragt:

"Ihr steht im Wettbewerb?"

"Ja, sagt Harry, "wir haben eine hohe Tagesleistung festgesetzt und wollen sie unbedingt erreichen. Wir haben alles genau ausgerechnet. Die Getreideernte können wir in acht Tagen beenden. Dann ist der Rückstand, den wir durch das schlechte Wetter hatten, wieder aufgeholt. Und nun muß uns jetzt so etwas passieren!"

Wilhelms Bruder ist Arbeiter in einem großen volkseigenen Betrieb. Er versteht den Mechaniker Harry. Seine Kollegen und er stehen auch im sozialistischen Wettbewerb.

"Bei uns ist es genauso", sagt er. "Wenn wir unsere Tagesleistung nicht erreichen, können wir die Maschinen nicht liefern, die dringend gebraucht werden. Dadurch bleiben in anderen Betrieben die Kollegen zurück, und so geht es immer weiter. Deshalb setzen wir alles daran, um jeden Tag unsern Plan zu erfüllen oder sogar mehr zu schaffen."

"Wilhelm", wendet er sich dann an seinen Bruder, "du mußt den Kollegen helfen! Das Dach machen wir heute abend fertig. Bis dahin habe ich auch allein schon einiges geschafft."

Nun bedarf es keiner weiteren Worte mehr. Wilhelm holt seine Sachen, setzt sich auf den Rücksitz von Harrys Motorrad, und sie fahren in schnellem Tempo wieder zurück zum Büro der LPG.

Eine Stunde später rollt dann auch der letzte Mähdrescher hinaus aufs Feld. Diese eine verlorene Stunde ist noch einzuholen.

Die Arbeit mit den Vollerntemaschinen geht gut voran. Aber gegen Nachmittag ziehen dunkle Wolken herauf. Wind kommt auf. Zuerst läßt er nur die Getreidehalme hin und her schwanken, dann aber schüttelt er die Pappeln am Straßenrand, daß ihre Blätter zu rauschen beginnen.

Die Mähdrescher arbeiten ruhig und gleichmäßig weiter. Wenn nur jetzt keine Maschine Schaden hat!

Die Wolken werden immer drohender. Ein Gewitter zieht herauf. Aus der Ferne ist ein dumpfes Grollen zu hören. Der Wind heult immer stärker und fegt mit großer Geschwindigkeit über Felder und Straßen. Die Mähdrescher fahren Runde um Runde. Als sie die letzten Streifen abmähen, läßt der Wind ganz plötzlich nach, und einzelne große Regentropfen fallen.

Doch die Männer schaffen es! Gerade fahren sie die letzte Runde, da tobt das Gewitter los. Der Regen schlägt ihnen ins Gesicht. Sie aber lachen.

"Hättest du nicht den Mähdrescher gefahren, wären wir nicht rechtzeitig fertig geworden", sagt einer von ihnen zu Wilhelm Behrens.

Wilhelm nickt verlegen. "Eigentlich hat euch ja mein Bruder geholfen", entgegnet er nur.

Als die Dämmerung hereinbricht, erstrahlt hoch vom Dach der rote Stern.

Als Auswertung schreibt der Lehrplan der 4. Klasse vor:

"Diese Begebenheit aus dem Alltag unserer sozialistischen Gesellschaft soll den Schülern am konkreten Einzelfall verdeutlichen, daß im Sozialismus persönliche und gesellschaftliche Interessen übereinstimmen ... Die Schüler sollen die Freude nachempfinden, von der die Werktätigen erfüllt sind, weil sie die Schwierigkeit überwunden und die Tagesnorm erreicht haben." (1)

1. Lehrplan, Deutsch, Klasse 4, a. a. O., S. 30

Als entscheidend und typisch erscheint m. E. das Motiv der Hilfe. Nicht das uneigennützige Helfenwollen gegenüber einem anderen, der sich in einer Not-situation befindet, bildet das Motiv, sondern man hilft, weil die Tagesnorm des Kollektivs auf dem Spiele steht. Die selbstlose menschliche Hilfe wird durch das kollektive Planbewußtsein ersetzt.

"Die Kommunikation zu allen Menschen auf Grund des ontischen Gleichstandes ist für den Bolschewisten /und auch für den Sozialisten im allgemeinen; R. M. / nicht existent, für ihn gilt nur eine Verbindlichkeit, die zur eigenen Klasse, zum eigenen Kollektiv." (1)

Eine bedeutende Rolle für die Schaffung von kollektivem Bewußtsein spielen in der sozialistischen Gesellschaft der DDR die sozialistischen Organisationen. Sie bilden die primären Aktive, die im Sinne Makarenkos zum Kristallisationskern des Kollektivs werden sollen.

Aus diesem Grund enthalten die Lesebücher eine Reihe von Erzählungen und Gedichten, in denen Schüler als Vertreter von kollektiven Organisationen, z. B. Pioniergruppen, mit dem gewünschten kollektiven Bewußtsein auftreten, so z. B. in dem folgenden Gedicht von E. Weinert: (2)

Lied der Thälmann-Pioniere

Im Frühling froh und im Sommer frei
und fleißig im Herbst und im Winter,
wir sind die jüngste Kampfpartei,
die fröhliche Freundschaft der Kinder.
Des Friedens Fahne mit uns zieht,
wir singen der Pioniere Lied,
das klingt und singt in die neue Zeit,
Pioniere sind immer bereit.

Wir lieben den Sport, und wir lieben das Buch,
wir weisen dem Faulpelz die Türe.
Wir tragen mit Stolz unser blaues Tuch,
wir Thälmann-Pioniere.

Wir grüßen die Heimat in Wald und Feld,
wir wollen sie schützen und hegen,
wir reichen den Kindern der ganzen Welt
die Hand zur Freundschaft entgegen.

1. Hottelet, E.: a. a. O., S. 208

2. Lesebuch, Klasse 4, a. a. O., S. 72

Wir tragen die Fahne der Republik,
wir grüßen mit Stolz unsern Wilhelm Pieck,
wir grüßen die Kinder der neuen Zeit,
Pioniere sind immer bereit.

Wir lieben den Sport, und wir lieben das Buch,
wir weisen dem Faulpelz die Türe.
Wir tragen mit Stolz unser blaues Tuch,
wir Thälmann-Pioniere.

Wir haben stolz unserm jungen Bund
den Namen Ernst Thälmann gegeben.
Wir haben geschworen, zu jeder Stund
nach seinem Vorbild zu leben.
Und werden wir seines Namens wert,
wir wollen lernen, wie er uns gelehrt,
alle Kraft einer schöneren Zukunft geweiht -
Pioniere sind immer bereit.

Wir lieben den Sport, und wir lieben das Buch,
wir weisen dem Faulpelz die Türe.
Wir tragen mit Stolz unser blaues Tuch,
wir Thälmann-Pioniere.

Die Schüler sollen, so die Auswertungsanleitung im Lehrplan der 4. Klasse
"Stolz darüber empfinden, Mitglieder der 'jüngsten Kampfpartei' zu sein. Sie
sollen erfassen: Pioniere zeichnen sich dadurch aus, daß sie freudig lernen,
ihr Leben mit Freude und Optimismus gestalten, aktiv am Aufbau unseres sozial-
istischen Staates mitwirken, stolz auf ihre sozialistische Heimat sind ..."(1)

Das blaue Halstuch der Jungpioniere symbolisiert die Zugehörigkeit zur ersten
kollektiven Organisation. Die Übergabe an den Schüler besitzt weihervollen
Charakter. Mit dem Tragen des Tuches bekennt sich der Schüler zum Kollektiv
und seinen Zielen. Ähnlich wie die rote Fahne wird es zum Gegenstand kultu-
scher Verehrung: (2)

Mein blaues Halstuch

Mein Schmuck ist mein Halstuch,
das blaue, schaut her,
ich halte es sauber,
es kleidet mich sehr.
So schmückt sich mit Blüten
der Haselnußstrauch,
mit Veilchen die Wiese,
so schmück' ich mich auch.

1. Lehrplan, Deutsch, Klasse 4, a. a. O., S. 38

2. Lesebuch, Klasse 2, a. a. O., S. 31

Ich trage mein Halstuch,
wo immer ich bin;
es leuchtet die Bläue
des Himmels darin.
Und weil ich es liebe,
verspreche ich hier:
Ich halt es in Ehren
als Jungpionier.

Kollektiverziehung soll soweit als möglich als Erziehungsprinzip im Literaturunterricht realisiert werden. Selbst dort, wo der Lehrplan nicht explizit von der Erziehung zur Kollektivität spricht, sollen Möglichkeiten in dieser Richtung gefunden werden. Stolz/Leistner verweisen z. B. auf die Fabeln im Literaturunterricht der 7. Klasse wie Wolfs "Der dürre Acker", Krylows "Der Schwan, der Hecht und der Krebs" und La Fontaines "Die Wölfe und die Schafe" und fordern, "die Möglichkeit der Erziehung zur Kollektivität mittels des literarischen Kunstwerkes zu nutzen." (1)

Die Intensität, mit der im Literaturunterricht Kollektiverziehung betrieben wird, verweist auf die zentrale Bedeutung des Kollektiven Handelns und Bewußtseins im Sozialismus.

2.7.5 Sozialistischer Patriotismus und proletarischer Internationalismus

2.7.5.1 Wesensbestimmung

Die Verfassung der DDR spricht dem Art. 25 Abs. 2 von allseitig gebildeten und harmonisch entwickelten Menschen, "die vom Geist des sozialistischen Patriotismus und Internationalismus durchdrungen sind." (2)

Der sozialistische Patriotismus grenzt sich scharf vom sog. bürgerlichen Patriotismus ab, der als konservativ und reaktionär bezeichnet wird. Als Bestimmungskriterium des sozialistischen Patriotismus wird sein Klassencharakter

1. Stolz, H./Leistner, H.: a. a. O., S. 907

2. Verfassung der DDR, a. a. O., S. 72

hervorgehoben, den der Weltimperialismus zu vertuschen "und ihn damit auf den gewöhnlichen (bürgerlichen) Nationalismus zu reduzieren" (1) versuche.

Die revolutionäre Arbeiterklasse bildet nach Meinung sozialistischer Ideologen die am stärksten patriotische Klasse der Gesellschaft. Axen sieht im Patriotismus die "stärkste nationale Empfindung", deren Inhalt bestimmt ist durch "Liebe zur Arbeiterklasse, Liebe zum sozialistischen Vaterland, Liebe zur Arbeit für die sozialistische Sache, gegenseitige Hilfe und Unterstützung, Bereitschaft zur Verteidigung der Heimat." (2)

Patriotismus als Liebe zum Deutschen Vaterland wird nach heutigem Verständnis nur noch auf die DDR bezogen und seit dem Ende der 60er Jahre, von da an vom sozialistischen deutschen Nationalstaat gesprochen wird, nicht mehr auf das gesamte Deutschland.

Der proletarische Internationalismus basiert auf der These von Karl Marx, daß die Klassenzugehörigkeit eines Menschen ihn stärker binde als irgendeine Menschengruppe. Der Mensch sei primär Angehöriger einer bestimmten Klasse, dann erst Angehöriger einer bestimmten Nation, einer bestimmten Rasse usw. Der Aufruf zur Vereinigung der Proletarier aller Länder basiert dann auch auf dieser Marx'schen These.

Der proletarische Internationalismus will nicht verstanden werden als klassenindifferenter Kosmopolitismus, sondern betont ausdrücklich den Klassencharakter der Vereinigungstendenz.

Breshnew hob in seinem Referat zum 50. Jahrestag der UdSSR stolz hervor, die Partei habe erreicht, "daß der Internationalismus vom Ideal einer Handvoll Kommunisten zur tiefen Überzeugung und zur Verhaltensnorm von Millionen und aber Millionen sowjetischer Menschen aller Nationen und Völkerschaften geworden

1. Konstantinow, F. T.: Die Einheit der patriotischen und internationalistischen Erziehung der Schüler, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, a. a. O., S. 200 ff., hier S. 212
2. Axen, H.: Zur Entwicklung der sozialistischen Nation in der DDR, Berlin (Ost) 1973, S. 32; zitiert nach: Ludz, P.: DDR-Handbuch, a. a. O., S. 627

den ist. Das bedeutet eine wahrhaft revolutionäre Umwälzung im gesellschaftlichen Bewußtsein, deren Bedeutung nicht hoch genug eingeschätzt werden kann." (1)

Der proletarische Internationalismus gründet nach Ansicht der sozialistischen Ideologen auf den Prinzipien der vollen Gleichberechtigung der sozialistischen Staaten und der "gegenseitigen brüderlichen Hilfe". Die sozialistischen Staaten seien zu einer "festgefügtten Familie" geworden, in der die Menschen der ganzen Erde das Vorbild einer künftigen, weltweiten Gemeinschaft freier Völker sehen können. (2)

Die sozialistische Vision einer freien Völkergemeinschaft impliziert, daß es sich hierbei um eine Gemeinschaft im Sinne der kommunistischen Ideologie handelt. Ebenso ist das Attribut "brüderlich" nicht als allgemein-humanistische Grundkategorie aufzufassen, sondern wird ausschließlich mit sozialistisch assoziiert.

Patriotismus soll nicht verstanden werden als die Liebe nur zur eigenen Heimat und davon abgetrennt der Internationalismus als Solidarität mit den Völkern. Sozialistischer Patriotismus und proletarischer Internationalismus bilden nach sozialistischem Verständnis eine dialektische, organische Einheit, da beide als Teile eines Ganzen, nämlich der sozialistischen Sache, verpflichtet seien. "Unter den Bedingungen des Sozialismus sind die tiefen nationalen Interessen der Arbeiterklasse und der Werktätigen aller Länder zwei Seiten einer einheitlichen ideologisch-politischen Position der Arbeiterklasse." (3)

Auf Grund der ideologischen Relevanz dieser Thematik ist es für sozialistische Pädagogen notwendig, daß die Erziehung zum sozialistischen Patriotismus und

1. Breshnew, L. I.: Das Sowjetvolk zeigt der Menschheit neue Horizonte und Ideale. Rede auf der gemeinsamen Festsitzung zum 50. Jahrestag der Gründung der UdSSR, Berlin (Ost) 1973, S. 32; zitiert nach: Konstantinow, F. T.: a. a. O., S. 210
2. Vgl.: Kompaß, J./Spyra, H.: Die Erziehung zum proletarischen Internationalismus als vorrangige Aufgabe bei der sozialistischen Bildung und Erziehung der Schuljugend, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, a. a. O., S. 237 ff., hier S. 237
3. Konstantinow, F. T.: a. a. O., S. 213

proletarischen Internationalismus "einen wesentlichen Platz in der sittlichen Erziehung" (1) einnimmt.

Nach Pollack kommt diesem Teilbereich der sittlichen Erziehung "die Funktion des Hauptkettengliedes bei der Erziehung der Schuljugend" (2) zu.

In der Frage, was konkret zur Realisierung dieses erzieherischen Bereiches im Sozialismus getan werden kann, kristallisieren sich m. E. in der speziellen Literatur drei wesentliche Bereiche heraus:

Arbeit, Verteidigungsbereitschaft und Kontakte zwischen den sozialistischen Staaten.

"Die Arbeit im Namen des Aufbaus des Sozialismus und Kommunismus ist Haupt- und Ehrenpflicht der Werktätigen, ist höchste staatsbürgerliche, patriotische und internationalistische Pflicht." (3)

Auf die Schüler bezogen bedeutet dies, daß sie durch zielstrebiges Lernen in erster Linie ihrer sozialistischen Heimat und dem Internationalismus dienen. Die Schüler beweisen in der Sicht der sozialistischen Ideologen auch ihre Liebe zur sozialistischen Heimat und zum internationalen Anliegen des Sozialismus, wenn sie nach Beendigung der Schulzeit unter persönlichen Opfern und Belastungen zur Stärkung des Sozialismus beitragen. Dazu zählen für die Schüler z. B.:

"Wahl des Berufes in Übereinstimmung mit gesellschaftlichen Erfordernissen, Bereitschaft zur Arbeit unter schwierigsten Arbeits- und Lebensbedingungen u. a." (4)

Immer dann, wenn dem Handlungsmotiv eines Menschen sozialistisches Bewußtsein zugrunde liegt, beweist er nach sozialistischer Meinung seine Liebe zur

1. Jessipow, B. P.: a. a. O., S. 183

2. Pollack, J.: Erfahrungen und Ergebnisse bei der patriotischen und internationalistischen Erziehung, in: Pädagogik, 31. Jg. 1976, Heft 7, S. 615 ff., hier: S. 623

3. Konstantinow, F. T.: a. a. O., S. 212

4. Kompaß, J./Spyra, H.: a. a. O., S. 239

sozialistischen Heimat und seine Verbundenheit mit der Sache des Internationalismus.

Des weiteren zeichne sich ein guter Patriot und Internationalist durch hohe Wehrbereitschaft aus. Der Dienst in der nationalen Volksarmee wird als Ehrendienst eines jungen Sozialisten verstanden. Ein Angriff auf ein sozialistisches Bruderland komme einem Angriff auf das sozialistische Vaterland gleich. Patriotische und internationalistische Erziehung haben diese Einsicht zu wecken und zu fördern.

Mit großem propagandistischem Aufwand wird die Erziehung zur sozialistischen Völkerfreundschaft betrieben, während Kontakte mit der Jugend des Westens auf die "klassenbewußten Kräfte" dieser Länder beschränkt bleiben. Mit Stolz verweisen Kompaß/Spyra auf nahezu 3000 Klubs der internationalen Freundschaft an den Schulen der DDR, auf Freundschaftszüge, mit denen Jugendliche der DDR alljährlich in die Sowjetunion reisen, auf den intensiven Reiseverkehr der Jugendlichen in die 3 sozialistischen Nachbarländer, auf Briefwechsel von Schülern der DDR mit Jugendlichen anderer sozialistischen Staaten u. a. Dadurch soll das Gefühl der Gemeinsamkeit und sozialistischen Verbundenheit gefördert werden. "Es gilt, unsere Mädchen und Jungen zur Pflege vielseitiger Kontakte zu befähigen und ihnen die Normen klassenmäßigen, disziplinierten und bescheidenen Auftretens als Besucher sozialistischer Bruderländer zu vermitteln." (1)

In der Erziehung zum sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus werden die emotionale und die rationale Komponente betont. Die emotionale Komponente zeige sich in der tiefen, gefühlsmäßigen Verbundenheit mit den sozialistischen Bruderländern, die rationale im gesicherten Wissen um die Bedeutung und Notwendigkeit dieser erzieherischen Ziele, die die Herausbildung eines neuen Typs der Menschengemeinschaft bewirken soll.

1. ebenda, S. 243

2.7.5.2 Sozialistischer Patriotismus und proletarischer Internationalismus in Texten der Lesebücher

Bei der Erziehung zum sozialistischen Patriotismus durch literarische Texte ist in der Unterstufe das emotionale Element vorherrschend. Den Schülern soll in Erzählungen mit personifizierendem Charakter die Möglichkeit der Identifikation mit dem Helden der jeweiligen Erzählung geboten werden, und es soll in dem Schüler das Gefühl des Stolzes auf seine sozialistische Heimat geweckt werden.

Aus der Fülle der Lesestücke, die nach diesem Prinzip aufgebaut sind, wird beispielhaft aus der Erzählung "Wie Rolf Neubert Gold von einer Insel im Ozean holte" (1) zitiert. Neubert, ein junger Mechaniker in den Motorradwerken Zschopau wird nach Ceylon geschickt, um dort den Kundendienst der Motorradwerke zu übernehmen. Bei seiner Ankunft erfährt er von einem geplanten Motorradrennen. Keine Maschine aus der DDR ist gemeldet. Obwohl bisher keine Rennmaschine nach Ceylon geliefert wurde, entschließt sich Neubert, das Rennen für die DDR aufzunehmen ...: (2)

"Es darf nicht sein, daß die DDR bei diesem Rennen fehlt!" sagt Rolf Neubert.

Die Kampfrichter sind gute Fachleute. Sie prüfen genau alle Teile der Maschine und sagen dann: "Sie ist stark, diese MZ, Mister Neubert." Doch als Rolf Neubert dann gegangen ist, sagen sie zueinander: "Das ist eine Straßenmaschine, keine Rennmaschine, sie wird auf einen der letzten Plätze kommen."

Am Start stehen berühmte Rennfahrer mit ihren Maschinen. Rolf Neubert mit seiner MZ reiht sich ein.

Das Startzeichen ertönt. Die Motoren dröhnen. Blauer Rauch steigt auf. Ein Fahrer kommt schlecht vom Fleck. Drei Maschinen, darunter die MZ, fahren auf und davon.

Hinauf geht das Rennen in Ceylons Berge. Nur einmal wagt Rolf Neubert einen Blick nach hinten. Da weht eine schier endlose dichte Staubfahne. Unter Sonnenschirmen stehen an der Straße die Helfer und drücken Stoppuhren. Bauern winken dem Motorradfahrer aus der Deutschen Demokratischen Republik zu.

Rolf Neubert fährt und fährt. Es geht über Felsklippen, durch sumpfige Reisfelder und Urwaldschluchten.

1. Lesebuch, Klasse 3, a. a. C., S. 48

2. ebenda, S. 50

Es wird Mittag. Rolf Neubert tankt, ißt einen Bissen, trinkt einen Schluck und fährt weiter. Es wird Nachmittag, und es wird Abend. Rolf Neubert fährt. Zuverlässig wie sein Herz arbeitet die Maschine, und er fühlt es stolz und froh: So zuverlässig arbeiten wir zu Hause in unserem Motorradwerk!

Die Nacht bricht herein. Vor ihm funkeln die Lichter der Stadt. Als er die Betonstraße zum Ziel unter den Reifen spürt, fällt ihm auf, daß er allein fährt. Wo sind die anderen Fahrer?

Und das Unwahrscheinliche wird wahr: Rolf Neubert kommt als erster durchs Ziel! Er hört den Jubel, sieht die Flagge unserer Deutschen Demokratischen Republik.

Am anderen Tag steht es dann in den Zeitungen:

"Neubert auf MZ holte Goldmedaille für DDR aus Ceylon."

"Neubert, DDR, zum Ehrenmitglied des ceylonesischen Automobilklubs ernannt!"

"MZ aus der DDR als bestes Motorrad in Ceylon bewährt!"

Rolf Neubert aus dem Motorradwerk Zschopau ist froh und glücklich. Er hat etwas Kühnes gewagt und hat gewonnen. Er hat von einer fernen Insel im Indischen Ozean Gold geholt für uns alle.

In typisch sozialistisch-idealistischer Weise wird das Handlungsmotiv des jungen Helden herausgestellt. Nicht persönlich sportlicher Ehrgeiz lassen ihn diese sozialistische Heldentat vollbringen, sondern entsprechend der sozialistischen Leitidee seine klassenbewußte patriotische Haltung. Am Ende siegt dann auch nicht der Held, sondern seine sozialistische Heimat. Diese erwünschte grundlegende Einstellung hat für alle Bereiche des Sports Gültigkeit. Sozialistische Sportler sollen nicht aus persönlichem Ehrgeiz kämpfen, sondern ihren gesellschaftlichen Auftrag im Bereich des Sports erfüllen. Dadurch beweisen sie ihren wahrhaft sozialistischen Patriotismus.

Geschickt wird in dieser Erzählung die für die Schüler faszinierende Welt der Technik mit dem Ideologischen verbunden. Dadurch soll ein verstärkter ideologischer Effekt erreicht werden.

Von besonderer Bedeutung für die Erziehung zum sozialistischen Patriotismus sind die Feiern zum Tag der Republik. In wochen- und monatelangen Vorbereitungen und in Sonderschichten sollen die Werktätigen "ihr Geschenk" für die sozialistische Republik erbringen. Durch diese Arbeitssonderleistungen könnten sie ihre Liebe zur sozialistischen Heimat beweisen.

Gedichte zum Tag der Republik, die sich zum typischen Kindervortrag im Feiertagsstil eignen, finden sich in allen Lesebüchern der Unterstufe. Stellvertretend soll das Gedicht aus dem Lesebuch der 3. Klasse dargestellt werden: (1)

Zum Tag der Republik

Fahnen in der Stadt
und im ganzen Land.
Wer Geburtstag hat,
trägt ein Festgewand.

Fröhliche Musik
hell im Morgenwind;
unsre Republik
ist Geburtstagskind.

Jeder, der es liebt
unser neues Haus,
denkt sich als Geschenk
etwas Schönes aus:

Bergmann, wie der Berg
schneller Kohle bringt;
Ingenieur im Werk,
daß der Plan gelingt.

Auch der Bauer strengt
auf dem Feld sich an,
daß er uns den Tisch
reicher decken kann.

Und mit starker Hand
schützt die Volksarmee
unser Heimatland,
das ich blühen seh!

Im Lehrplan der 3. Klasse wird folgende Auswertung für verbindlich erklärt:

"Die Schüler sollen die festliche Stimmung zum Tag der Republik, die der Dichter zum Ausdruck bringt, teilen und darüber nachdenken, warum wir Grund zum Feiern haben ... Es soll ihnen bewußt werden, daß diese Gratulanten stellvertretend für alle Menschen stehen, die unsere Republik lieben und alle Kraft einsetzen, um sie reich und 'blühend' zu machen und zu verteidigen ..." (2)

1. Lesebuch, Klasse 3, a. a. O., S. 28

2. Lehrpläne, Deutsch-Mathematik, Klasse 3, a. a. O., S. 31

Die Thematik des sozialistischen Patriotismus, der Liebe zum sozialistischen Vaterland, ist auch in dem folgenden Gedicht von J. Becher deutlich erkennbar: (1)

Der Staat

Ein Staat, geboren aus des Volkes Not,
und von dem Volk zu seinem Schutz gegründet -
Ein Staat, der mit dem Geiste sich verbündet
und ist des Volkes bestes Aufgebot -

Ein Staat, gestaltend sich zu einer Macht,
die Frieden will und Frieden kann erzwingen -
Ein Staat, auf aller Wohlergehn bedacht
und Raum für jeden, Großes zu vollbringen -

Ein solcher Staat ist höchster Ehre wert,
und mit dem Herzen stimmt das Volks dafür,
denn solch ein Staat dient ihm mit Rat und Tat -

Ein Staat, der so geliebt ist und geehrt,
ist unser Staat, und dieser Staat sind Wir:
Ein Reich des Menschen und ein Menschen-Staat.

Dieses Gedicht will nicht mehr, wie dies vorwiegend in Gedichten in der Unterstufe geschieht, vorherrschend den emotionalen Aspekt betonen, sondern soll vor allem die rationale Komponente einbeziehen. Dies zeigt sich an der vorgeschriebenen Auswertung im Lehrplan der 7. Klasse:

"Unsere Staatsmacht als entscheidende Voraussetzung für die Verwirklichung der Sehnsüchte und Wünsche des Volkes nach Gerechtigkeit, Frieden und einem glücklichen und erfüllten Leben für alle Menschen. Die Erkenntnis, daß jeder verantwortungsbewußte Bürger mit seinen Taten, seinen Rechten und Pflichten unseren Staat verkörpert. Der Stolz und die Verpflichtung, Bürger eines solchen Staates zu sein ..." (2)

Der Lehrplan verweist auf die Beziehung dieses Gedichtes zu "Deutschland, meine Trauer" von J. Becher aus der nationalsozialistischen Zeit, in der Becher im Exil lebte. Durch die Kontrastierung soll der sozialistische Staat der DDR

1. Unser Lesebuch, Klasse 7, a. a. O., S. 199

2. Lehrplan, Deutsche Sprache und Literaturunterricht, Klassen 5 bis 7, a. a. O., S. 145

in einem noch helleren Licht erstrahlen und der Stolz auf die sozialistische Heimat verstärkt werden.

Das Gefühl des Stolzes auf die sozialistische Heimat soll auch beim Anblick der Fahne der sozialistischen Heimat oder der Fahne der Internationale geweckt werden. Auf Grund eines Fahnen-Mythos sind eine Reihe von Texten in die Lesebücher aufgenommen, so z. B.:

Die Fahne unserer Republik (Lesebuch, Klasse 2, S. 138)

Die Fahne (Lesebuch, Klasse 3, S. 80)

In der Textauswahl der 11./12. Klasse ist ein Gedicht von J. Becher mit dieser Thematik wiedergegeben: (1)

Die Fahne

Als er so dalag, nahmen die Genossen
ein Tuch und deckten ihm zu das Gesicht.
Das Tuch war bald von Blut durchflossen
von dem zerschossenen Gesicht.

So lag er da. Er hatte kein Gesicht.
Wo sein Gesicht war, lag die rote Fahne.
Genosse, lebe wohl! Als Fahne
weht uns voraus von jetzt ab dein Gesicht.

Die Lehrpläne betonen immer wieder die wichtige Funktion der Erzählungen über berühmte Kämpfer des Sozialismus für die Erziehung zum sozialistischen Patriotismus. Sie sollen eine Identifikationsbasis schaffen und das stolze Gefühl wecken "Er war einer von uns".

Dadurch soll bei den Schülern auch ein Traditionsbewußtsein geschaffen werden. Traditionen dienen der patriotischen und internationalistischen Erziehung, "wenn sie dazu beitragen, das Geschichtsbewußtsein, den Stolz auf die Leistungen der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei bei der Gestaltung der sozialistischen Gesellschaft und der sozialistischen Staatengemeinschaft zu entwickeln." (2)

1. Textauswahl zum Literaturunterricht in den Klassen 11 und 12, a. a. O., S. 134

2. Pollack, J.: a. a. O., S. 624

E. Thälmann z. B. wird in einer Reihe von Erzählungen gefeiert. Als Beispiel wird eine Erzählung aus dem Lesebuch der 2. Klasse ausgewählt: (1)

Haltet zusammen!

Ernst Thälmann war der Vorsitzende der Kommunistischen Partei Deutschlands. Gemeinsam mit anderen Arbeiterführern kämpfte er für ein besseres Leben der Werktätigen, für den Frieden und gegen die Feinde der Arbeiter. Die Faschisten fürchteten Ernst Thälmann sehr. Deshalb warfen sie ihn zuerst ins Gefängnis und brachten ihn dann später um. Alle friedliebenden Menschen werden Ernst Thälmann nie vergessen. In den folgenden beiden Texten erzählen die Verfasser aus seiner Kindheit.

Vor vielen Jahren hat sich die Geschichte zugetragen, in einer engen, grauen Arbeiterstraße in Hamburg. Wir wissen sie von Oma Terheyde, die damals ein Mädchen war und Minchen genannt wurde.

An einem schönen Tag schaute Minchen aus dem Fenster und sah den weißen Wolken am Sommerhimmel nach. Auf der Straße unten spielten die Kinder. Plötzlich gab es Streit. Zwei Jungen zankten sich. Wer weiß, worüber sie stritten, vielleicht nur über eine Marmor oder über ein Steinchen. Sie sagten sich erst böse Worte ins Gesicht, dann schlugen und boxten sie sich.

Da kam ein dritter Junge um die Ecke. Als er sah, wie die beiden sich prügelten, rannte er zu ihnen und riß sie auseinander. Der Junge war stark, aber die beiden hätten ihn wohl bezwingen können. Daran dachte er aber nicht. Er schrie sie wütend an: "Warum schlagt ihr euch? Vertragt euch! Seid Freunde!"

Die Kampfgefährten sahen sich böse an. Der Junge lächelte ihnen ermutigend zu. Da blinzelten die beiden, und zuletzt lachten sie und rieben sich gegenseitig ihre Beulen.

Das Mädchen Minchen hatte vom Fenster aus alles gesehen. Sie hatte auch genau gehört, wie der Junge noch gesagt hatte: "Arbeiterjungen sind Freunde!" Diese Worte hatte sie nie vergessen.

Der Junge war Minchens Spielgefährte. Er hieß - Ernst Thälmann. Später, als Führer der Kommunistischen Partei Deutschlands, sagte er es allen Arbeitern: "Haltet zusammen, damit ihr eure Feinde schlagen könnt!"

Die moralische Nutzenanwendung darf vor allem in den entsprechenden Texten der Unterstufe nicht fehlen.

1. Lesebuch, Klasse 2, a. a. O., S. 61 f.

Eine Reihe von Texten über Helden der Arbeit und des Alltags aus der heutigen Zeit soll das patriotische Gefühl verstärken, soll die Schüler zur Einsicht führen, "daß der Name der 'Deutschen Demokratischen Republik' in der Welt einen guten Namen hat ..." (1) und daß die Schüler überzeugt und stolz beken-
nen, wie es das 1. Gebot der Jungpioniere fordert "Wir Jungpioniere lieben unsere Deutsche Demokratische Republik".

Auf dem Prinzip der Priorität der Emotionalität sind in den Lesebüchern der Unterstufe im Sinne der Erziehung zum proletarischen Internationalismus eine Reihe von Texten gestaltet. Der Zugang zur kindlichen Psyche wird auf dem Weg der konkreten, personifizierenden Darstellung gesucht.

Völkerfreundschaft und Freundschaft mit Menschen sozialistischer Bruderlän-
der wird in den Texten der Unterstufe vorwiegend als persönliche Freundschaft dargestellt, so z. B. in einem fiktiven Brief eines Jungpioniers der SU an einem der DDR: (2)

Mischa schreibt an Peter

Lieber Peter!

Ich gratuliere Dir aus Moskau zum 13. Dezember und wünsche Dir, daß Du alles schaffst, was Du Dir als Jungpionier vorgenommen hast. Dasselbe wünsche ich auch allen Deinen Freunden.

Du fragst, warum bei uns in der Sowjetunion die Jungpioniere den Namen "Oktoberkinder" tragen. Ich will Dir auf diese Frage antworten: Im Oktober 1917 begann bei uns eine neue Zeit. Die Arbeiter und Bauern übernahmen die Regierung. Dadurch wurden alle Werktätigen freie Menschen. Von dieser Zeit an verbesserte sich in unserem Land auch das Leben der Kinder. Darum nennen wir uns mit Stolz "Oktoberkinder".

In unseren Verband der "Oktoberkinder" werden nur Mädchen und Jungen aufgenommen, die fleißig, ehrlich und höflich sind. Man sagt bei uns: "Nur dem, der die Arbeit liebt, man den Namen 'Oktoberkind' gibt."

Unsere Gruppen nennen wir "Sternchen". Jedes "Sternchen" zählt so viel Mitglieder, wie der rote Stern Strahlen hat. Weißt Du, wieviel es sind?

-
1. Lesebuch, Klasse 4, a. a. O., S. 71
 2. Lesebuch, Klasse 2, a. a. O., S. 26

Unsere Pionierzeitung heißt "Mursilka". Ich schicke Dir zwei kleine Geschichten daraus: "Jaschas Unglück" und "Der sechste Strahl". Lies sie bitte und schreibe mir, wie sie Dir gefallen haben!

Viele Grüße sendet Dir, Deinen Eltern und Geschwistern sowie Deinen Freunden

Dein Freund Mi scha

Typisch für Texte dieser Art in den Lesebüchern ist die ideologische Belehrung expressis verbis, wenngleich solche Art des Schreibens unkindlich wirkt. Es soll aber die Überzeugung geweckt werden, daß sich auch schon Schüler der 2. Klasse durch Klassenbewußtsein auszeichnen und gute Internationalisten sind.

"Für Frieden und Völkerfreundschaft", wie ein Teilbereich von Lesebuchtexten der 2. Klasse überschrieben ist, leisten Kinder ihren Beitrag, wenn sie den Lernbefehl Lenins befolgen und sich klassenbewußt verhalten. Handlungsanweisungen für die internationale Solidarität werden konkret erteilt: (1)

Für Frieden und Völkerfreundschaft!

Wenn die Großen Lenin ehren

Wenn die Großen Lenin ehren,
sind wir Kinder mit dabei,
denn er kämpfte, daß die Zukunft
für uns alle glücklich sei.

Und genauso wie die Großen
wollen wir nach seinem Rat
lernen, lernen, nochmals lernen.
Das war schon die erste Tat.

Zweitens woll'n wir nie vergessen,
wie's Vietnams Kindern geht,
und Papier und Flaschen sammeln
für die Solidarität.

Drittens grüßen wir die Kinder,
deren Heimat Lenins Land.
Viele tausend Kartengrüße
werden von uns abgesandt.

1. ebenda, S. 57

Lenin wär jetzt hundert Jahre,
Wir sind sieben, acht, neun, zehn,
doch schon fähig zu begreifen,
daß wir seine Straße gehn.

Wenn die Großen Lenin ehren,
sind wir Kinder mit dabei,
denn er kämpfte, daß die Zukunft
für uns alle glücklich sei.

Im Sinne der Erziehung zum proletarischen Internationalismus sind eine Reihe von Texten konzipiert, die sich mit dem Vietnam-Problem und den Rassenproblemen in den USA beschäftigen. Häufig aufgegriffen wird die historische Thematik des Spanischen Bürgerkrieges und der Internationalen Brigade. Die Erziehung zur Solidarität erfolgt auch am Beispiel der BRD. Die Schüler lernen im Lesebuch der 3. Klasse eine Frau kennen, "die mutig gegen die westdeutschen Kriegstreiber kämpfte". (1)

Friedensfreunde halten zusammen

In dem folgenden Bericht lernt ihr eine Frau kennen, die mutig gegen die westdeutschen Kriegstreiber kämpfte. Sie heißt Emmy Meyer.

Emmy Meyer wohnt in Westdeutschland. Im April 1964 mußte sie eine Gefängnisstrafe von zehn Monaten antreten, weil Kämpfer für Frieden und Fortschritt dort verfolgt werden.

Und was hatte Frau Emmy Meyer getan? Sie hatte sich dafür eingesetzt, daß die westdeutschen Arbeiterkinder genau so frohe und schöne Ferientage verleben können wie die Kinder in der Deutschen Demokratischen Republik.

Und warum hatte Emmy Meyer sich so für die Kinder eingesetzt? Weil sie selbst in ihrem Leben viele bittere Erfahrungen hatte machen müssen.

Über die Zeit, als der faschistische Krieg tobt, schrieb sie zum Beispiel: "Nacht für Nacht habe ich damals, wie viele andere Mütter, mein Kind in den Keller hinuntergeraten. Doch ich konnte das Schreckliche nicht verhindern: Am 22. März 1945 lagen mein Sohn, meine Mutter und meine Großmutter tot unter den Trümmern einer Schule, in deren Keller wir Schutz vor den Bomben der amerikanischen Flugzeuge gesucht hatten. Jetzt habe ich wieder zwei Kinder. Ihr Leben soll nicht durch einen dritten Weltkrieg vernichtet werden. Dafür werde ich, wie viele Frauen in der Welt, immer kämpfen!

1. Lesebuch, Klasse 3, a. a. O., S. 86 f.

Als Emmy Meyer den schweren Gang ins Gefängnis antrat, wurde sie auf ihrem Weg von einem langen Zug von Frauen und Männern begleitet. Viele hatten Blumen mitgebracht, andere trugen Plakate, auf denen sie gegen die Gefängnisstrafe für die tapfere Friedenskämpferin protestierten.

Als der Zug das Gefängnis erreicht hatte, stürzten sich Polizisten auf die Menschen, entrissen ihnen die Plakate und zerfetzten sie. Dann schlossen sich die Gefängnistore hinter Emmy Meyer.

Doch die vielen westdeutschen Friedensfreunde bewiesen auch jetzt noch ihre Verbundenheit mit der mutigen Kämpferin. Sie sangen das Lied "Brüder, zur Sonne zur Freiheit!", winkten Emmy Meyer zum Abschied zu und riefen laut: "Du bist nicht allein! Wir und Tausende von Friedenskämpfern in Westdeutschland und in der ganzen Welt sind bei dir. Um deine Kinder brauchst du dir keine Sorgen zu machen. Wir werden uns um sie kümmern."

In einem Flugblatt, das aus dem Gefängnis herausgeschmuggelt werden konnte, schrieb Emmy Meyer: "Ich frage Sie alle: 'Wer wird morgen wegen seines Eintretens für den Frieden ins Gefängnis geworfen werden? Denken Sie darüber nach! Wir müssen uns alle gemeinsam dagegen wehren!'"

Das Flugblatt wurde von westdeutschen Friedenskämpfern gedruckt und in einer großen Anzahl von Exemplaren verteilt.

Einige Monate später warf man auch den Mann der mutigen Friedenskämpferin ins Gefängnis, weil er genauso wie seine Frau gegen die Kriegsvorbereitungen in Westdeutschland protestiert hatte.

Nun waren die beiden Kinder, der 15jährige Stefan und seine jüngere Schwester Katrin, allein. Aber aus allen Teilen der Welt, vor allem aus der DDR, erhielten sie unzählige Briefe und Päckchen.

Stefan sagte damals dazu: "Es ist zwar schwer, ohne Eltern sein zu müssen, aber die vielen Briefe und Karten geben uns immer wieder neuen Mut. Wir merken, daß wir nicht allein sind."

Im Gefängnis erfuhren Emmy Meyer und ihr Mann von der großen Anteilnahme der friedliebenden Menschen in der ganzen Welt. Das erhielt sie froh und zuversichtlich, denn es bewies ihnen wieder: Friedensfreunde halten zusammen!

Die Schüler sollen zu folgender Einsicht geführt werden:

"Ihr /E. Meyers; R. M. / Kampf ist notwendig und gerecht; friedliebende Menschen in der ganzen Welt, in der BRD und vor allem in der Deutschen Demokratischen Republik beweisen ihre Solidarität mit ihnen. Die Schüler sollen sich mit solch mutigen Menschen verbunden fühlen, die allen Gefahren zum Trotz

und unter großen persönlichen Opfern gegen die Politik der westdeutschen Kriegstreiber und für die Erhaltung des Friedens kämpfen. Sie erhalten Impuls ihre Solidarität zu beweisen." (1)

Im Rahmen der Erziehung zum proletarischen Internationalismus wird in allen Lesebüchern aller Altersstufen die "brüderliche Freundschaft zur Sowjetunion" betont und dieser Thematik breiter Raum gewährt. Der Sowjetsoldat in der DDR in Kriegs- und Friedenszeiten gilt als Befreier und Helfer in Not. In dem Lesestück "Soldatengrütze" (2) sind es die Sowjetsoldaten, die in den letzten Tagen des Krieges den Kindern den Hunger stillen. Damit soll der "humanistische Charakter der Sowjetarmee" (3) dokumentiert werden. Die Schüler sollen angespornt werden, "ihre Pioniergesetze zu erfüllen, treue Freunde der Sowjetunion zu sein." (4)

Mit wechselnden Personen und Handlungsabläufen wird immer wieder stereotyp das Idealbild des Sowjetsoldaten nachgezeichnet. In der Erzählung "Ein Sonntag der Freundschaft" (5) rudern Sowjetsoldaten ein Mädchen über einen Fluß, damit es seinen Pioniernachmittag besuchen kann, und in der Erzählung "Die Tat des Obersergeanten Massalow" (6) rettet der sowjetische Held das Leben eines Kindes aus den Wirren des Krieges.

Ein Freudenhymnus auf die Sowjetunion wird in dem Gedicht "Freundschaftslied" (7) im Lesebuch der 3. Klasse angestimmt.

Diese Verherrlichungstendenz der Sowjetunion wird auf allen Jahrgangsstufen fortgesetzt. Zu den behandelnden Stoffen der 11./12. Klassen zählt J. Bechers "Gruß des deutschen Dichters an die Russische Föderative Sowjet-Republik": (8)

1. Lehrpläne, Deutsch-Mathematik, Klasse 3, a. a. O., S. 37
2. Lesebuch, Klasse 4, a. a. O., S. 5
3. Lehrplan, Deutsch, Klasse 4, a. a. O., S. 47
4. ebenda
5. Lesebuch, Klasse 2, a. a. O., S. 59
6. Lesebuch, Klasse 3, a. a. O., S. 72
7. ebenda, S. 26
8. Textauswahl zum Literaturunterricht in den Klassen 11 und 12, a. a. O., S. 109 f.

Gruß des deutschen Dichters
an die Russische Föderat ive Sowjet-Republik

Im Osten wächst das Licht. Der Dichter streue
sich schwellend dir entgegen. Weiche Nacht!
Bewinkte Finsternis von Morgen-Bläuen.
Ja! Liebe dehnt sich unbeschränkter Macht.

Die goldene Sichel und der goldene Hammer!
O Ozean-Röte! Morgen! Ährenkranz.
Der feiste Bürger schrumpft in sich zusammen.
Nun windet er sich, euere Knie umklammernd,
geblendet von zu unerhörtem Glanz.

Ihr werdet hart sein. Und sehr unerbittlich. -
Und nicht vergessen. Wahret euer Recht.
Wälzt um! Befreit! Und dann erst; wahrhaft friedlich
erhöbe sich ein göttliches Geschlecht.

Dann -; welche Söhne! Solche Frauen! Massen ...
Freiheit und Gleichheit! Edles Brudertum.
O Symphonie der fernsten Völker-Rassen.
In Frucht und Glanz schmolz jeder Mörder um.

Seid hart! Paßt auf! Sie kriechen; Schleim und Schemen.
Verfälscher jeder heiligen Idee.
Sie sprengten euere Phalanx. Leiber strömen
von neuem Blut. Tod stinkt im Leichenschnee.

Der Dichter ruft euch; hart! Noch triefen Wunden.
Und nicht vergessen. Nie -; Vergebung weich.
An dir, mein Volk, kann nur die Welt gesunden.
Nur euer Brot kann den Millionen murden.
In euerem Staat kommt uns das heilige Reich.

Das heilige Reich. Das Paradies. Die freie
Erhobenheit an Gottes einzig Herz.
Vermächtnis Tolstois. Unsere Heere feiern.
Zuend gebettet unser Höllenschmerz.

Der Dichter grüßt dich -; Sowjet-Republik!
Zertrümmert westliche Demokratien!
Schon sternt ein Beil ob Albions Stiergenick.
Dein Sieg, o Frankreich, muß dich niederziehen.

Es triumphieren nicht die Henker!
Und nicht die grausen Schlachtenlenker ...

Euch alle stürzt der Zeit Gericht,
Um nun die Herrschaft der Barbaren.
Schon steigen an die Sklaven-Scharen
und ihre alte Fessel bricht.

O ewiger Ruhm der Unbeirrten!
Wie blitzt aus trübesten Gevierten,
wie aus Fabrik, Asyl jetzt Früh.
Der Engel steht auf Barrikaden.
Aus dem Tumult der Kanonaden
schwingt ewigen Friedens Melodie.

Der Lehrplan der 11./12. Klassen hebt für die Interpretation folgende Erkenntnisgewinnung als verbindlich hervor:

"Der Bekenntnischarakter dieses Gedichts ... Die Würdigung der Sowjetunion als Heimstätte einer neuen Menschenordnung ... Die Erkenntnis der internationalen Bedeutung und Auswirkung der siegreichen Oktoberrevolution. Pathos als Ausdruck des Hochgefühls ..." (1)

Aus der Fülle der in dieser Arbeit zum Thema proletarischer Internationalismus zitierten Texte ragt der letztzitierte von J. Becher in seiner Eindeutigkeit heraus und verweist auf die wesentliche Antinomie: humanistische Solidarität versus sozialistische Solidarität.

Unter Zuhilfenahme von Elementen des Agitprop-Stils gestaltet Becher die Vision eines "heiligen Reiches", dessen Ziel niemals "edles Brudertum" sein kann, da ein System, das selbst durch Unterdrückung zustande kam, noch nie ein Reich der Freiheit hervorgebracht hat.

In diesem Gedicht drückt sich der antihumanistische Charakter jenes vielgerühmten proletarischen Internationalismus in seltener Klarheit aus. Wenn Keil/Trobisch den "Nachweis des Zusammenhangs zwischen Internationalismus, Patriotismus und sozialistischem Humanismus" (2) führen, muß darauf verwiesen werden, daß der sozialistische Humanismus realiter kein Humanismus ist,

1. Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur, Oberschule, Klassen 11 und 12, a. a. O., S. 63
2. Keil, W./Trobisch, J./et al.: Die Entwicklung internationalistischer und patriotischer Gefühle und ihre Umdeutung für die Überzeugungsbildung, in: Pädagogik, 30. Jg. 1975, Heft 11, S. 1018 ff., hier S. 1025

wie an früherer Stelle bereits aufgezeigt wurde.

Humanistische Solidarität wird im Sozialismus durch sozialistische Solidarität eliminiert.

Nicht der ontische Gleichstand der Menschen begründet die Solidarität der Menschen, sondern Solidarität wird zur Klassensolidarität degradiert. Not und Hilfsbedürftigkeit des anderen werden für die sozialistische Solidarität irrelevant, wenn der andere nicht der "fortschrittlichen, revolutionären Klasse" angehört. Die häufig zitierte Solidarität mit den Unterdrückten und Ausgebeuteten dieser Welt besteht nur so lange, als diese sich den ideologischen Vorschriften beugen. Versuchen sie, einen anderen als den sozialistischen Weg zu gehen, so erlahmt sehr schnell das Interesse an den Rechtlosen und die Gunst der Solidarität im Rahmen des proletarischen Internationalismus wird entzogen.

Wenn J. Becher pathetisch ruft "Vergebung weich", kann er keine humanistische Vision einer zukünftigen Gesellschaft meinen. Ein Internationalismus, der unter diesem Motto seine Anhänger sucht, wird nie den "homo vere humanus" in seine Reihen aufnehmen können, der gerade im Vergebenkönnen eine der wesentlichen menschlichen Tugenden besitzt.

Eine Reflexion über das wahre humane Sein des Menschen muß mit großem propagandistischen Aufwand erstickt werden, nur so können die Ziele der ideologischen Erziehung im allgemeinen und der internationalistischen Erziehung im besonderen am Leben erhalten werden.

Die Literatur in den Lesebüchern hat ihren Teil dazu beigetragen.

2.7.6 Feindbild und sozialistische Wehrerziehung

2.7.6.1 Ideologische Grundlagen

In der Klassenideologie ist das sozialistische Feindbild begründet. Als unabdingbare Voraussetzung wird festgelegt, "daß sich das klassenmäßige Freund-Feind-Bild nur über die Aneignung des Marxismus-Leninismus herausbilden läßt." (1)

Das ideologische Feindbild subsumiert alle Tendenzen und Kräfte, die der sozialistischen Ideologie indifferent, kritisch oder ablehnend gegenüberstehen.

In einer für Ideologien typischen Simplifizierung - Ideologien arbeiten immer nach einem einfachen Schwarz-Weiß-Raster und monokausalen Erklärungsmustern - wird antikommunistisch mit imperialistisch assoziiert. Ideologien können keine differenzierte Analyse von geistigen Strömungen und gesellschaftlichen Tendenzen im Interesse der Wahrung ihres simplifizierten Feindbildes zulassen.

Der sozialistische Pädagoge E. Fromm klassifiziert den Antikommunismus in zwei Kategorien:

"zum einen der offene, militante, oft sogar plumpe und primitive Angriff auf den Sozialismus und den Marxismus mittels antikommunistischer Verleumdungen und Verfälschungen; zum anderen mehr flexible, verdecktere Methoden und Mittel der Verdrehung und scheinbar 'objektiven' Behandlung und Darstellung des Sozialismus mit dem Ziel einer schwerer zu durchschauenden, mehr unterschwelligem antikommunistischen Einstellung." (2)

Das " 'Besinnen' auf die 'bleibenden Werte' " (3) wird als Ausdruck des Konservatismus bzw. Neokonservatismus und damit als imperialistischer Anti-

1. Birkner, S.: Die Herausbildung eines klassenmäßigen Freund-Feind-Bildes der Schüler - wesentliche Aufgabe ihrer Erziehung zur Bereitschaft und Fähigkeit zum Schutze des Sozialismus, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, a. a. O., S. 222 ff., hier S. 224
2. Fromm, E.: Der Antikommunismus - Grundzug der imperialistischen Ideologie, in: Pädagogik, 31. Jg. 1976, Heft 1, S. 10 ff., hier S. 12
3. ebenda, S. 13

kommunismus apostrophiert. Der Kritik am realen Sozialismus werden pseudo-wissenschaftliche Argumente unterstellt, hinter denen sich konterrevolutionäre Motive verbergen würden. Nicht systemkonforme Marxismusforscher, die den theoretischen Aussagen von Marx die sozialistische Wirklichkeit gegenüberstellen, gelten als Antileninisten. Fundierte Sozialismuskritik wird meist dem rechten Revisionismus zugeordnet, während als linke Revisionisten diejenigen bezeichnet werden, die für jedes Land einen eigenen Sozialismus postulieren. All diese geistigen und politischen Tendenzen werden in dem ideologischen Feindbild "katalogisiert" und mit Entschiedenheit bekämpft.

In der gleichen, auf der Klassenideologie beruhenden Weise wird die pädagogische Forschung bewertet. Dies soll exemplarisch am Forschungsproblem der Friedenserziehung dargestellt werden.

J. Kovalenko setzt sich in einem Artikel mit der Friedensforschung und -erziehung in der BRD vom Standpunkt eines dogmatischen Marxisten-Leninisten auseinander. (1) Unter Zugrundelegung der ideologischen Prämisse des Klassencharakters der jeweiligen Gesellschaftsformation bewertet er die drei Hauptkomponenten der Friedenserziehung in der BRD

- Analyse der Gewalt
- Therapie der Aggressivität
- Erziehung im Geiste des Friedens

als "formal-abstrakte Analyse von Konflikten." (2) Dem pädagogischen Anliegen, den Mut herauszubilden, der notwendig ist, damit die bestehenden Gräben zwischen den Menschen durch Toleranz und Kooperation überwunden werden können, wirft Kovalenko vor, "Wege und Methoden der Klassenversöhnung zu erarbeiten." (3)

-
1. Vgl.: Kovalenko, J. I.: Die imperialistische Konzeption der "Friedenserziehung" in der Pädagogik der BRD, in: Pädagogik, 30. Jg. 1975, Heft 3, S. 263 ff.
 2. ebenda, S. 265
 3. ebenda, S. 266

Dieses Vorgehen berücksichtigt nach Kovalenko nicht die Unüberwindbarkeit von Klassengegensätzen und müsse als Entideologisierung gewertet werden, die unter allen Umständen zu vermeiden sei.

Kovalenkos Hauptvorwurf richtet sich darauf, daß das Problem Aggressivität und Gewalt aus dem gesellschaftlich-politischen Bereich der Produktionsverhältnisse herausverlagert werde. "Der Begriff 'Aggressivität' als bestimmte Erscheinung kann nur mit Hilfe der Methoden des historischen und dialektischen Materialismus im Rahmen einer bestimmten, konkret gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit erfaßt werden." (1)

Die Analyse der Gewalt in der westdeutschen Friedensforschung, so der Vorwurf Kovalenkos, beschäftige sich nur mit unbedeutenden und nichtantagonistischen Konflikten. "Diese Konzeption verschweigt die Grundfrage, die bei der Analyse der Gesellschaft entsteht - die Frage des Eigentums an Produktionsmitteln." (2)

Die westdeutsche Friedenserziehung entstelle das wahre Wesen der Gewalt, indem sie der Gewalt die gesellschaftlich-politische Basis entziehe und sie im Bereich der Persönlichkeit ansiedle. Damit diene diese Friedenserziehung der "Stabilisierung und Festigung des staatsmonopolistischen Systems" (3) und sei als imperialistische Konzeption zu bekämpfen. Als positive Alternativkonzeption in der BRD bewertet Kovalenko die von H. J. Gamm, der in seinem Denkansatz die kapitalistischen Produktionsverhältnisse und die verschiedenen Klasseninteressen einbeziehe.

Kovalenkos Kritik übersieht, daß die Friedenserziehung in der BRD auch die gesellschaftliche Problematik der Aggressivität einschließt, diese aber nicht, wie es Kovalenkos ideologischem Konzept entspricht, als ausschließlich begreift. Der faktischen Multikausalität der Gewalt wird in der sozialistischen Ideologie eine simplifizierende Monokausalität entgegengesetzt.

1. ebenda, S. 269

2. ebenda, S. 273

3. ebenda, S. 274

Dem richtigen Freund-Feind-Bild wird im Rahmen der sozialistischen Wehrerziehung für die Entwicklung eines sozialistischen Wehrbewußtseins der sozialistischen Persönlichkeit große Bedeutung zugemessen. "Darum darf die Klarstellung des Freund-Feind-Bildes auch nicht erst in der vormilitärischen Ausbildung oder gar erst mit dem Dienstantritt in den bewaffneten Organen erfolgen ... Sie muß in der klassenmäßigen Erziehung der Jugendlichen insgesamt als ein wichtiges Kriterium für die Entwicklung des sozialistischen Wehrbewußtseins eine Schlüsselstellung einnehmen. Bereits in der Schule muß systematisch damit begonnen werden." (1)

Die sozialistische Wehrerziehung wird als integraler Bestandteil der sozialistischen Erziehung und als notwendiger Beitrag zur Verwirklichung der allseitig entwickelten Persönlichkeit betrachtet. Sie sei weder im schulischen noch außerschulischen Bereich eine zeitlich begrenzte Aufgabe noch eine zusätzliche Maßnahme, sondern müsse als ein tragendes Prinzip im Rahmen der sozialistischen Gesamterziehung verstanden werden. Sozialistische Erziehung und sozialistische Wehrerziehung verhielten sich wie Ganzes und Teil zueinander. "Formung der allseitig entwickelten Persönlichkeit schließt die Ausbildung der Bereitschaft und Fähigkeit zum bewaffneten Schutz des Sozialismus ein. Darum ist die sozialistische Wehrerziehung keine situativ bedingte Zutat zur Erziehung, sondern Konsequenz der Forderung nach Allseitigkeit des sozialistischen Menschen." (2)

Sozialistische Wehrerziehung soll bei den Schülern ein hohes Wehrbewußtsein erzeugen, das sich in einer stetigen, eine wesentliche Qualität der sozialistischen Persönlichkeit bildenden Wehrbereitschaft dokumentiere, wie es z. B. im Fahneneid der Nationalen Volksarmee gefordert wird. "Ich schwöre: Der Deutschen Demokratischen Republik, meinem sozialistischen Vaterland, all-

1. Kuhn, G.: Die Herausbildung des sozialistischen Wehrbewußtseins, in: Pädagogik, 27. Jg. 1972, Heft 5, S. 457 ff., hier S. 462
2. Birkner, S.: Höhere Maßstäbe für die sozialistische Wehrerziehung der Schuljugend, in: Pädagogik, 25. Jg. 1970, Heft 12, S. 1140 ff., hier S. 1142 (Hervorhebung im Original)

zeit treu zu dienen und sie auf Befehl der Arbeiter- und Bauern-Regierung gegen jeden Feind zu schützen." (1)

Sozialistisches Wehrbewußtsein umfaßt nicht nur Wehrbereitschaft, sondern auch Wehrfähigkeit. Um letztere in optimaler Weise auszubilden, wird ein sozialistisches Bildungssystem für notwendig erachtet, das das Bildungssystem der sozialistischen Landesverteidigung einschließt. "Die sozialistische Landesverteidigung braucht Menschen, die bereits vor Dienstantritt in den bewaffneten Organen über einen festen sozialistischen Klassenstandpunkt verfügen, eine solide Allgemeinbildung, fundierte naturwissenschaftliche und technische Kenntnisse besitzen." (2)

Birkner spricht in diesem Zusammenhang von der "Schrittmacherfunktion" (3) der Bildung und des Bildungssystems für die sozialistische Landesverteidigung und weist dem Bildungssystem eine zweifache Aufgabe zu:

- die allgemeine Aufgabe, i. e. den Schüler dazu zu befähigen, das angeeignete Bildungsgut unter militärischen Bedingungen erfolgreich anzuwenden;
- die spezielle Aufgabe, i. e. die Vermittlung spezieller militärischer und technischer Grundkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. (4)

Die zielstrebige Nutzung aller sich bietenden Möglichkeiten für die sozialistische Wehrerziehung wird gefordert. Elemente der Wehrerziehung werden bereits im Vorschulalter als realisierbar erachtet. Erste Erkenntnis über die Friedensliebe sozialistischer Soldaten und den imperialistischen Charakter nicht-sozialistischer Soldaten seien bereits auf dieser Stufe möglich. Breiten Raum soll im Spiel der Kinder die militärische Technik einnehmen. "Das im Handel erhältliche militärische Spielzeug (Panzer, Armeefahrzeuge, Kanonen, Kriegsschiffe und Flugzeuge) hat hier eine bedeutende pädagogische Funktion."

1. entnommen: Lück, J./Stolz, H./Becker, E.: Sozialistische Wehrerziehung, in: Stolz/Herrmann/Müller: a. a. O., S. 225
2. Kuhn, G.: a. a. O., S. 463
3. Birkner, S.: Höhere Maßstäbe für die sozialistische Wehrerziehung der Schuljugend, a. a. O., S. 1140
4. Vgl.: ebenda, S. 1141

Militärisches Spielzeug und militärisch orientierte Spiele fördern keineswegs 'Aggressionstriebe' oder gar eine militaristische Erziehung ... Erklärt der Erzieher dem Kinde, mit welchem Ziel bei uns und mit welchen Zielen sie in imperialistischen Armeen benutzt werden, so dienen militärische Spielzeuge der Erziehung zur Verteidigungsbereitschaft, zum Frieden und zur Völkerverständigung." (1)

Wehrerziehung baut im Sozialismus auf der Forderung Lenins auf, das Schwergewicht der militärischen Ausbildung in die Jugenderziehung zu legen. "Mit der wehrpolitischen, wehrsportlichen und vormilitärischen Bildung und Erziehung beginnen wir bereits in Klasse 1 und bauen dabei auf den Vorleistungen der Vorschulerziehung auf." (2)

Romantik und Abenteuerlust von Kindern und Jugendlichen werden bewußt in den Dienst der sozialistischen Wehrerziehung gestellt. "Bei all unseren Maßnahmen lassen wir uns davon leiten, daß die sozialistische Wehrerziehung besonders interessant, erlebnisreich und emotionell gestaltet werden ..." (3)

Zum Zwecke der Wehrerziehung wurden eine Reihe von Organisationen und Massenaktionen ins Leben gerufen, so z. B. die im Jahre 1952 gegründete "Gesellschaft für Sport und Technik (GST)", die den Jugendlichen vormilitärische Ausbildung vermittelt. Unter der Leitung von GST-Mitgliedern entstanden Arbeitsgemeinschaften, wie "Junge Funker" oder "Junge Schützen". Die Schüler können das militärische Mehrkampfabzeichen der GST, sowie das Schießabzeichen der GST erwerben.

In Massenaktionen wie die "Hans-Beimler-Wettkämpfe" für Schüler der Klassen 8 - 10, den Aktionen "Signal DDR 20" und "Signal DDR 25" oder der Arbeitsgemeinschaft "Wehrausbildung" für die Klassen 9 - 10 sollen Wehrbereitschaft und -fähigkeit entwickelt werden. Wehrsportfeste an Schulen, Fahnenappelle

1. Lück, J./Stolz, H./Becker, E.: a. a. O., S. 227

2. Möbius, W.: Erfahrungen mit einigen Formen der sozialistischen Wehrerziehung in der außerunterrichtlichen Arbeit, in: Pädagogik, 30. Jg. 1973, Heft 3, S. 255 ff., hier S. 256

3. ebenda

und Wanderungen nach militärischen und wehrpolitischen Gesichtspunkten (Besichtigungen), um nur einige zu nennen, dienen ebenso diesem Zwecke.

Als das Hauptfeld für die sozialistische Wehrerziehung wird aber der Unterricht erachtet. "Die neuen Lehrpläne enthalten viele Möglichkeiten, um zu einer hohen Qualität der sozialistischen Wehrerziehung im Unterricht zu gelangen." (1)

Die entsprechenden "Potenzen" werden in den Lehrplänen aller Fächer gesehen. Der Physikunterricht z. B. biete "vielfältige Ansatzpunkte für die Entwicklung des Interesses an der militärischen Technik." (2) Der Mathematikunterricht könne ebenfalls im Sinne der Wehrerziehung gestaltet werden.

"Die Mathematik ist für eine moderne Armee sehr bedeutungsvoll. Entfernung- und Streckenberechnungen beruhen teilweise auf dem Lehrsatz des Pythagoras. Logarithmen bilden die Grundlage für das Schießen verschiedener Artilleriesysteme." (3)

Besondere Bedeutung für die Herausbildung eines hohen sozialistischen Wehrbewußtseins im allgemeinen und einer sozialistischen Wehrbereitschaft im besonderen ist dem Lese- und Literaturunterricht zugedacht. Dies wird an späterer Stelle nachzuweisen sein.

Wenn man den großen propagandistischen Aufwand betrachtet, mit dem im Sozialismus versucht wird, ein klares und klassenmäßiges Feindbild in den sozialistischen Menschen auszuprägen, wird die ideologische Bedeutung und basale Funktion dieses Feindbildes für die gesamte sozialistische Erziehung evident. Aus diesem Grund soll im folgenden darauf in einer kritischen Betrachtung eingegangen werden.

Die sozialistische Wehrerziehung erweist sich als eine Funktion des sozialistischen Feindbildes. Erst wenn man sich von einer Welt von Feinden umgeben

-
1. Birkner, S.: Höhere Maßstäbe für die sozialistische Wehrerziehung der Schuljugend, a. a. O., S. 1145
 2. Lück, J./Stolz, H./Becker, E.: a. a. O., S. 230
 3. ebenda, S. 230

glaubt, die entgegen der eigenen Intention handeln, erscheint es notwendig, "daß darum die Friedenstaube gepanzert sein muß." (1) Deshalb muß als erstes die Funktion des Feindbildes in der sozialistischen Ideologie geklärt werden.

Es ist symptomatisch für die sozialistische Ideologie, daß sie einen Feind konstruiert, der sie bedroht. Um dieses Feindbild aufrecht erhalten zu können, wird ein Zerrbild der nicht-sozialistischen Außenwelt entworfen. Im Sinne einer "sozialen Wahrnehmung" wird dann das in der Außenwelt registriert, was dem ideologischen Feindbild entspricht. Die Welt wird in der für Ideologien typischen, bereits angesprochenen monokausalen Denkstruktur in Gut und Böse geschieden.

Differenziertere Betrachtungsweisen, die die Komplexität der Realität berücksichtigen, werden bewußt ausgeschlossen. Das Gute ist immer identisch mit der eigenen Ideologie, der Feind des Guten ist immer der außerhalb der Ideologie Stehende. Wenn man die Welt zum Guten im Sinne der sozialistischen Ideologie verändern will, wozu auch die Lösung in Form der Veränderung der Produktionsverhältnisse geliefert wird, gilt es, den Andersdenkenden als Feind des Guten mit allen Mitteln zu bekämpfen. Ein geistiger Spannungszustand ist nicht ertragbar, da er die Monokausalität des ideologischen Ansatzes unmöglich macht.

Durch eine pseudowissenschaftliche Legitimation der sozialistischen Ideologie soll der Anspruch auf den Besitz der Wahrheit begründet werden. Die "erwiesene Unwahrheit" kann dem ideologischen Feind attribuiert werden.

Das Freund-Feind-Denkschema mit dem "Vorzug" der leichten Verständlichkeit und Anwendbarkeit bewirkt eine terminologische Eindeutigkeit in diesem Sinne.

Ulshöfer hat eine Gegenüberstellung ideologisch bedingter Termini erarbeitet, die dieses Freund-Feind-Denkschema deutlich illustriert. Auszugsweise soll aus dieser Gegenüberstellung zitiert werden: (2)

1. Kuhn, G.: a. a. O., S. 457

2. Vgl.: Ulshöfer, R.: Politische Bildung im Deutschunterricht, in: "Der Deutschunterricht", 24. Jg. 1972, Heft 2, S. 5 ff., hier S. 12

Für sich selbst in Anspruch
nehmen:

kritisch, rational

kritische Distanz

Aufklärung

Veränderung

Politisierung

geschichts- und gesellschafts-
bedingt

sozial, sozialkritisch

demokratisch

Zur Diskriminierung einer gegen-
sätzlichen Richtung verwenden:

emotional, irrational, verschwommen
romantisch, idealistisch

Einführung, blinde Anpassung

Ideologie, Bevormundung, Verdum-
mung

Anpassung

kontemplative Passivität, Mythisie-
rung, Verschleierung

zeitlos überzeitlich, zweckfrei

Elite und Masse, kapitalistische
Herrschaft

elitär

Dieses "Denken in zwei Spalten" im Sinne der ideologischen Vereinfachung schafft zwar die Möglichkeit des leichten Zu- und Einordnens von Gedanken und Gedankensystemen, baut aber doktrinär und mechanistisch auf einem ökonomischen Bewirkungsschema auf, das alle anderen Bewirkungsvariablen einfach als nicht existent ausschließt. Auf diese Weise läßt sich ein geschlossenes Menschen- und Weltbild konstruieren, dessen Schwäche aber gerade in der Abgeschlossenheit, in der geistigen Isolation liegt.

Die ideologische Analyse der komplexen Realität gewinnt Priorität gegenüber einer kritisch-rationalen, alle Wirkungsvariablen einschließenden Beurteilung. Vor dem Urteil steht die ideologische Prämisse und bewirkt im wahrsten Sinne des Wortes ein Vorurteil, das die Schaffung eines klassenbedingten Feindbildes ermöglicht.

Um Vorurteile aufrecht erhalten zu können, ist es notwendig, die Kontakte mit dem angeblichen Feind zu minimalisieren. Je weniger der einzelne über den anderen, den "Feind", durch persönliche Kontakte in Erfahrung bringen kann, desto eher verfällt er der Wirkung der Propaganda. Bewußt wird von sozialistischen Ideologen die sozialpsychologische Erkenntnis genutzt, daß mit der Abnahme der Kontaktmöglichkeiten in der Regel die Bereitschaft zu Vorurteilen wächst. Kontakte mit dem angeblichen "Feind" dürfen dann nur den Menschen erlaubt werden, die "fest auf dem Boden des Sozialismus stehen", d. h. deren ideologisches Bewußtsein eine kritische Prüfung der Sachverhalte ausschließt.

Hinter dem Argument, sozialistische Bürger vor den Einflüssen des Feindes durch Kontaktminimalisierung schützen zu müssen, steht als eigentliches Motiv die Angst, das Feindbild könnte bei Konfrontation mit der Realität zerbrechen. Für besonders gefährlich wird der Realitätsdruck auf Heranwachsende gehalten, bei denen sich die propagandistische Wirkung des Feindbildes noch nicht stabilisiert hat. Diese Gruppe empfindet die Kontaktrestriktion auf Grund ihres starken Explorationsbedürfnisses als besonders hindernd. Deshalb versuchen sozialistische Ideologen alles, um dieses Bedürfnis in ideologisch-legitimer Weise zu kanalisieren, d. h. ihnen Aktivitätsmöglichkeiten anzubieten, die innerhalb der sozialistischen Welt die Befriedigung dieses Bedürfnisses ermöglichen.

Bei der Analyse des Feindbildes werden eine Reihe von Motiven transparent, wie sie G. W. Allport im allgemeinen eruiert hat, die aber auf den Bereich des sozialistischen Feindbildes transferiert werden können. (1)

Das erste Motiv kommt zustande durch Hindernisse und Entbehrungen, die eine Gruppe erdulden muß und wofür die Gruppe im Sinne der Kausalattribution einen Schuldigen sucht. Es schließt sich in der sozialistischen Ideologie auf

1. Vgl.: Allport, G. W.: Treibjagd auf Sündenböcke, Bad Nauheim 1951

Grund des postulierten Wahrheitsanspruchs von selbst aus, diesen Schuldigen im System zu suchen. Logischerweise wird die Schuldfrage nach außen verlagert und den Nichtsozialisten attribuiert. All die persönlichen Restriktionen, die Menschen im Sozialismus hinnehmen müssen, werden dann in folgendem Sinn rationalisiert: Es wäre nicht notwendig, wenn wir nicht von Feinden des Sozialismus umgeben wären.

Als ein weiteres, m. E. auf den Sozialismus zu transformierendes Motiv, nennt Allport das des übersteigerten Selbstbewußtseins, das sich in dem Anspruch ausdrückt, ausschließlich im Besitz der Wahrheit zu sein. Die Jagd nach Sündenböcken dient letztlich der Stabilisierung des sozialistischen Selbstbewußtseins. Indem der angebliche Feind zum Inbegriff der Unwahrheit gemacht wird, wird die eigene, die sozialistische Position in einer Hypertrophierung herausgestellt. Der Haß gegen den Feind, den Sündenbock, ermöglicht die Glorifizierung der eigenen Position. Mißerfolge führen nicht zum Abbau des übersteigerten Selbstbewußtseins, sondern gehen zu Lasten des Sündenbocks.

Das hypertrophe Selbstbewußtsein des Sozialismus verhindert eine kritische, systemimmanente Analyse von Ereignissen.

Als eines der weiteren von Allport aufgeführten Motive ist das, m. E. für die sozialistische Ideologie typische Denken in Verallgemeinerungen und Vereinfachungen von Bedeutung, worauf an früherer Stelle bereits hingewiesen wurde. Es erfordert vom einzelnen eine starke Belastbarkeit und differenzierte Denkstrukturen, in Zeiten sozialer Spannungen nicht hic et nunc die Lösung von Problemen dadurch herbeiführen zu wollen, daß man das Problem verkürzend und simplifizierend darstellt. Die sozialistische Ideologie im besonderen und die Ideologien im allgemeinen bergen aber in sich die Tendenz zu einer verkürzten Schau der Welt. Die jeweiligen Produktionsverhältnisse für einen Spannungszustand allein verantwortlich zu machen, ermöglicht einerseits ein Minimum an geistigem Aufwand, andererseits eine rasche, vordergründige Lösung des Problems durch ein ideologisches Rezept. Es ist einfacher, einen Feind

der herrschenden Ideologie als Verursacher von Mißständen in peto zu haben und gegen ihn vorzugehen, als die komplexe Struktur der Realität aufarbeiten zu wollen.

War es im deutschen Faschismus der Volksfeind, so ist es im Sozialismus der Klassenfeind, den es zu bekämpfen gilt. In beiden Fällen vollzieht sich ein hohes Maß an Selbsttäuschung auf Grund der ideologisch bedingten Parteilichkeit.

Inwieweit die Zielvorstellungen in der sozialistischen Wehrerziehung realiter erreicht werden, darüber geben die offiziellen Veröffentlichungen wenig Aufschluß, da in ihnen propagandistisch verkündet wird, mit welchem Enthusiasmus die Jugend der DDR immer wieder ihre Wehrbereitschaft unter Beweis stelle. (1)

Einigen Randinformationen ist aber zu entnehmen, daß in diesem Bereich einige Probleme bestehen. So erwähnt Kuhn, daß die Klarheit über die Notwendigkeit sozialistischer Landesverteidigung "nicht in jedem Falle bis zum Bewußtwerden der eigenen persönlichen Verantwortung vordringt." (2)

An die sozialistischen Pädagogen richtet Birkner die Kritik, daß die Anforderungen der Landesverteidigung an das Bildungssystem unterschätzt würden (3) und plädierte für eine stärkere Nutzung der in den Lehrplänen liegenden Potenzen der sozialistischen Wehrerziehung. (4)

Der gleiche Autor rügt seine Kollegen: "Es ist nicht zufällig, daß pädagogische Wissenschaftler der DDR, wenn sie zum Beispiel in der "Pädagogik" /Zeitschrift der DDR; R. M. / zu Fragen der sozialistischen Erziehung schreiben, Aussagen zu den speziellen Fragen der sozialistischen Wehrerziehung unterlassen." (5)

1. Vgl.: Birkner, S.: Zwanzig Jahre Nationale Volksarmee - zwanzig Jahre sicherer Schutz des Sozialismus und des Friedens, in: Pädagogik, 31. Jg. 1976, Heft 3, S. 253 ff., hier S. 254
2. Kuhn G.: a. a. O., S. 464
3. Vgl.: Birkner, S.: Höhere Maßstäbe für die sozialistische Wehrerziehung der Schuljugend, a. a. O., S. 1143
4. Vgl.: Birkner, S.: Zwanzig Jahre Nationale Volksarmee - zwanzig Jahre sicherer Schutz des Sozialismus und des Friedens, a. a. O., S. 258
5. Birkner, S.: Höhere Maßstäbe für die sozialistische Wehrerziehung der Schuljugend, a. a. O., S. 1147

Diese Äußerungen lassen darauf schließen, daß sowohl bei den Schülern als auch bei den Lehrern das sozialistische Wehrbewußtsein hinter dem gewünschten Niveau zurückbleibt. Es liegt deshalb die Vermutung nahe, daß die Erziehung zu sozialistischem Wehrbewußtsein und sozialistischem Feindbild nicht die Erwartungen erfüllt, die man auf Grund des propagandistischen Aufwands in sie gesetzt hat.

2.7.6.2 Feindbild und sozialistische Wehrerziehung in Texten der Lesebücher

Mit großer Intensität wird in den Lesebüchern aller Altersstufen die Erziehung zu sozialistischem Freund-Feind-Bewußtsein betrieben. Stark formale Appelle in diesem Sinne wie der Krupskajas, der Lebensgefährtin Lenins, im Lesebuch der 3. Klasse sind relativ selten:

"... erkennt, wer ein Freund der Sowjetmacht und wer ihr Feind ist." (1)

Meist werden durch die Stilmittel der Konkretisierung, Personifizierung und Lokalisierung Feindbilder entworfen, die der Eigenart der kindlichen Psyche eher entsprechen.

Bei einer inhaltlichen Analyse des Feindbildes sind im wesentlichen drei Tendenzen erkennbar, die die Lesebücher aller Altersstufen jeweils in altersspezifischer Darstellungsweise durchziehen:

Zum ersten wird auf internationaler Ebene ein Feindbild der nicht-sozialistischen Welt entworfen. Fiktive und reale Geschehnisse aus dieser Welt werden dargestellt, um den Schülern die internationale Bedrohung des Sozialismus bewußt zu machen und sie gleichzeitig mit Stolz auf die sozialistischen Leistungen und Errungenschaften zu erfüllen. So wird in "Gespräche in Vietnam" z. B. von den Eindrücken des vietnamesischen Lyrikers Te Hanh von der DDR berichtet:

1. Lesebuch, Klasse 3, a. a. O., S. 25

"In seinen Erinnerungen ist unsere Republik ein wahres Eden, eine Insel des Wohlstandes und des Friedens, wo man sich jetzt schon den Luxus leisten kann, seinen eigenen Neigungen und persönlichen Gefühlen zu folgen." (1)

Soziale und politische Mißstände in nicht-sozialistischen Ländern werden als symptomatisch für diese Gesellschaftssysteme dargestellt und können entsprechend der sozialistischen Ideologie nur durch revolutionäre Veränderungen beseitigt werden.

Das Spektrum der Lesebuchtexte erfaßt die Rassenprobleme in den USA, den Krieg in Vietnam und die Unterdrückung und Ausbeutung in südamerikanischen und afrikanischen Ländern.

In der Erziehung zum sozialistischen Feindbild scheuen sich sozialistische Ideologen und Pädagogen nicht, den Krieg vor den Augen 10-jähriger Schüler in seinen Grausamkeiten auszumalen, wie es die Erzählung "Post aus Vietnam" (2) im Lesebuch der 4. Klasse dokumentiert:

Die Mitarbeiterin eines landwirtschaftlichen Instituts in Hanoi, der Hauptstadt der Demokratischen Republik Vietnam, schrieb an eine große Zeitschrift der DDR einen erschütternden Brief. Sie dankte darin für die große Unterstützung des kämpfenden vietnamesischen Volkes durch die Deutsche Demokratische Republik und bat die Redaktion der Zeitschrift, den folgenden Bericht über die Heldentat des südvietnamesischen Befreiungskämpfers Nguyen Van Be abzdrukken. "Die Menschen in Ihrer Republik sollen wissen", schrieb sie, "daß ihre Hilfe einem tapferen Volk zugute kommt." -

Nguyen Van Be war gefangengenommen worden. Abgekämpft, blutbeschmiert, aber unbeugsam stand er da, als ihn ein amerikanischer Offizier fragte: "Wo hast du die Waffen versteckt? Sag es sofort, wenn dir dein Leben lieb ist!"

Van Be hob den blutenden Kopf und erblickte zu Füßen des Amerikaners einen gefallenen Freund. "Der Tote wußte, daß ich nichts weiß", sagte er.

Die Amerikaner waren wütend. Sie stießen Van Be auf einen Panzer und schlepten ihn mit in die nahegelegene Stadt.

1. Textauswahl zum Literaturunterricht in den Klassen 11 und 12, a. a. O., S. 168

2. Lesebuch, Klasse 4, a. a. O., S. 38 f.

Auch die wenigen Waffen und die geringe Menge Munition, die sie erbeutet hatten, nahmen sie mit. Darunter waren Minen, von einem Typ, den sie nicht kannten.

Van Be wurde gefragt: "Kannst du damit umgehen?" Er nickte. Die amerikanischen Offiziere freuten sich über den nun gehorsamen Gefangenen und forderten ihn auf zu erklären, wie diese Sprengladung funktioniert.

"Das ist eine Elektromine", sagte Van Be. "Gebt mir zwei Drähte!"

Man lachte ihn aus, gab ihm aber die Drähte.

Der Vietnameser sprach kein Wort. Er setzte sich und hob die zehn Kilogramm schwere Mine auf seinen Schoß. Da sah er plötzlich ganz in seiner Nähe jenen alten Bauern wieder, den die Amerikaner auf dem Weg in die Stadt aus einem Reisfeld gezerzt hatten. "Geh weg!" zischte Nguyen ihm zu.

Der Bauer dachte, Van Be sei zum Verräter geworden. Er konnte nichts dagegen tun, wollte aber auch nicht Zeuge des Verrats werden. Kurzentschlossen bat er einen seiner Bewacher, aus einem Laden etwas zu essen holen zu dürfen. Der Amerikaner erlaubte es, folgte ihm aber mit schußbereiter MPI.

Kaum hatte der alte Bauer den Platz verlassen, erhob sich Van Be mit einem Ruck. In Sekundenschnelle stürzte er zu dem am nächsten stehenden Panzer, hob die schwere Mine über den Kopf und schrie seinen Haß auf die fremden Eindringlinge heraus mit den Worten: "Es lebe die Befreiungsfront! Nieder mit dem amerikanischen Imperialismus!" Dann schlug er die Sprengladung mit voller Wucht auf den Panzer. Eine gewaltige Explosion erschütterte die Erde. Sie setzte 69 amerikanische Soldaten außer Gefecht. Ein großer Teil von ihnen wurde getötet. Der feindliche Panzer flog in die Luft, zwei andere wurden schwer beschädigt.

Nguyen Van Be bezahlte seine mutige Tat mit dem Leben. Er war zwanzig Jahre alt, als er in den Tod ging. Ganz Vietnam sieht in ihm einen unvergeßlichen Helden.

Dieser Bericht "soll die Parteinahme der Schüler für den heldenhaften Befreiungskampf des vietnamesischen Volkes vertiefen, ihren Haß gegenüber den imperialistischen Aggressoren verstärken und sie in ihrem Wunsch bestärken, nach besten Kräften Solidarität zu üben." (1)

1. Lehrplan, Deutsch, Klasse 4, a. a. O., S. 37

Bewußt verkürzend und entstellend werden alle Stimmen von Menschen, die sich aus humanistischer Verantwortung gegen neue infernalische Kriege wenden, als pro-sozialistisch interpretiert. Eine Entstellung dieser Art widerfährt auch dem praktizierenden Humanisten A. Schweitzer, der, nicht fragend wer ihn bei der Realisierung seiner Idee in Afrika unterstützte, zu einem Verfechter des Sozialismus ernannt wird. (1)

Der zweite große Themenkomplex beschäftigt sich mit der faschistischen Vergangenheit in Deutschland und in anderen Ländern.

Wenn in dieser Arbeit zu diesem Komplex kritisch Stellung genommen wird, hat dies nichts auch nur mit der leisesten Rechtfertigung des totalitären, faschistischen Systems gemeinsam, sondern darf nur als Kritik an der Aufarbeitung dieser dunkelsten Vergangenheit in den Lesebüchern der DDR verstanden werden.

So notwendig es ist, die Jugend über die Inhumanität dieses faschistischen Systems aufzuklären, damit die Überschrift eines Lesebuchtextes "Das darf es nie wieder geben" (2) in Erfüllung geht, wird doch diese Vergangenheit in den Lesebüchern der DDR nur bruchstückhaft und eklektizistisch dargestellt. Die Fülle der Texte zu dieser Thematik in allen Lesebüchern erweckt bei den Jugendlichen den Eindruck, daß nur Kommunisten dieses System als unmenschlich abgelehnt hätten und daß nur Kommunisten unter der Verfolgung dieses Regimes gelitten hätten, wobei dieses "nur" nicht in abwertendem Sinn verstanden werden will; denn im Bereich der erduldeten Unmenschlichkeit wird die Frage nach der Weltanschauung des Leidenden zu einer unheimlichen Frage. Die Texte der sozialistischen Lesebücher kennen aber fast nur den leidenden Kommunisten in dieser faschistischen Zeit.

Mit Ausnahme eines kurzen Auszugs aus dem Tagebuch der Anne Frank (3) wird kaum etwas über den Leidensweg jüdischer Menschen in der Zeit des Fa-

1. Vgl.: Unser Lesebuch, Klasse 7, "Licht über Lambarene", a. a. O., S. 114

2. Lesebuch, Klasse 3, a. a. O., S. 71

3. Vgl.: Aus dem Tagebuch der Anne Frank, in: Unser Lesebuch, Klasse 7, a. a. O., S. 66

schismus berichtet. Nichts erfahren die Jugendlichen von Zeitgenossen, die ihre Überzeugung mutig vertraten und nicht Kommunisten waren.

Die verschiedenen Texte der Lesebücher machen deutlich, daß bei der Bewältigung dieser dunkelsten Zeit die Klassen-solidarität über der Solidarität mit den Leidenden, Entrechteten und Widerstand Leistenden steht. Der Kampf gegen Unmenschlichkeit darf aber nicht durch die Klassenfrage degradiert werden.

Als dritter Themenbereich im Rahmen der Erziehung eines sozialistischen Feindbewußtseins muß das Feindbild zur BRD genannt werden.

Bereits den Schülern der 3. Klasse wird in dem Text "Ein Sohn unserer Republik" (1) erklärt, daß jenseits der Grenze in der BRD "Militaristen und Kriegstreiber" wohnen.

Im Lesebuch der 4. Klasse steht unter der Überschrift "Für den Frieden auf Wacht" (2) folgende Erzählung, die stellvertretend für ähnliche wiedergegeben werden soll:

Für den Frieden auf Wacht

An der Oberbaumbrücke im Berliner Stadtbezirk Friedrichshain stoßen die Warschauer Straße, die Stralauer Allee und die Mühlenstraße aufeinander. Entlang der Spree verläuft die Staatsgrenze der Deutschen Demokratischen Republik nach Westberlin. Hier habe ich, der Reporter der Zeitung "Volksarmee", mich mit Oberfeldwebel Schwarz und Feldwebel Werner zu einem gemeinsamen Kontrollgang verabredet. Sie gehören zu den Soldaten, die damals, am 13. August 1961, dabei waren, als der antifaschistische Schutzwall in Berlin errichtet wurde. Die beiden warten bereits auf mich. Wir wenden uns der Mühlenstraße zu. Hier flutet ununterbrochen der Fahrzeugstrom. Auf dem Wasser ziehen Grenzboote der Volksarmee an uns vorüber.

"Ja, es hat sich einiges verändert", sagt Oberfeldwebel Schwarz. "Ich bin seit 1959 an der Grenze in Berlin. Was sich damals an den Grenzübergängen abgespielt hat, kann man sich heute kaum noch vorstellen. Die Grenze war nur durch Tafeln gekennzeichnet. Es

1. Lesebuch, Klasse 3, a. a. O., S. 52

2. Lesebuch, Klasse 4, a. a. O., S. 35 f.

gab keinerlei Absperrungen. An manchen Tagen waren über 100 000 Menschen in beiden Richtungen unterwegs. Nicht alle, die über die zahlreichen Übergänge zu uns kamen, hatten friedliche Absichten. Unter ihnen waren Agenten und Abwerber. Sie sollten unseren sozialistischen Aufbau stören und versuchen, Ärzte, Ingenieure und Facharbeiter aus der DDR nach Westdeutschland und Westberlin zu locken. Und was wurde damals alles verschoben: Lebensmittel, optische Geräte, Textilien, ja sogar Möbel, Fernsehgeräte und Kühlschränke! So ging das Jahr für Jahr. Durch die offene Grenze wurden wir buchstäblich ausgeplündert."

Nachdenklich fährt Genosse Schwarz dann fort: "Gefährlich wurde die Lage, als am 1. August 1961 die amerikanischen Truppen in Europa in Alarmbereitschaft versetzt wurden. Hinzu kam, daß die herrschenden Kräfte in Westdeutschland immer unverschämter gegen uns und unseren Staat hetzten, daß man uns verleumdete und beschimpfte. Das ging so weit, daß man dazu aufrief, unsere sozialistische Gesellschaftsordnung gewaltsam zu beseitigen. Das aber hieß nichts anderes, als daß alles vernichtet werden sollte, was wir uns nach dem zweiten Weltkrieg in mühsamer Arbeit geschaffen hatten. Und das hätte Krieg bedeutet! Es mußte also etwas geschehen!"

Ich frage den Oberfeldwebel: "Und wie war das damals bei Ihnen, am 13. August 1961?"

"Wir hatten 24 Stunden hintereinander Dienst" beginnt er. "Zusammen mit Volkspolizisten und Genossen der Kampfgruppen aus Berliner Betrieben sperrten wir einen der Grenzübergänge ab. Zuvor hatte unser Kompaniechef den Beschluß des Ministerrates und den Befehl des Verteidigungsministers verlesen. Wir wußten: Das sind die Forderungen der Arbeiterklasse, sie sind notwendig und richtig. Dafür stehen wir mit allen unseren Kräften, ja selbst mit unserem Leben ein."

Wir setzten unseren Kontrollgang fort.

Einige Zeit später bleiben wir unmittelbar vor der Grenze stehen. "Hier wurde am 18. Juni 1962 unser Genosse Unteroffizier Reinhold Huhn ermordet!", sagt Feldwebel Werner leise. "Ihm zu Ehren wurde diese Gedenktafel angebracht. Die Straße, die wenige Schritte von hier entfernt vorüberführt, trägt jetzt seinen Namen."

Dann zeigt er auf ein Haus in Westberlin, dicht hinter den Sicherungsanlagen der Staatsgrenze. "Von dort aus gruben sie einen Tunnel bis zu uns. Durch ihn kam der Mörder. Er erschoss unseren Genossen Huhn und flüchtete dann nach Westberlin zurück. Und hinter ihm warteten seine Leute mit Fotoapparaten, um unseren toten Genossen zu fotografieren!"

Wir sind an der Grenzübergangsstelle Friedrichstraße angekommen. Auch hier haben die beiden Genossen so manchen gefährlichen Augenblick miterlebt.

"Im Oktober 1961 hatte ich hier Dienst", erzählt jetzt Feldwebel Werner. "Da drangen einige amerikanische Soldaten bei uns ein. Sie wollten die Durchfahrt für eines ihrer Fahrzeuge erzwingen. Als sie das nicht erreichten, zogen sie wieder ab. Dann rasselten Panzerketten. Mir fuhr der Schreck in die Glieder.

Mitten auf der Fahrbahn, vor einem deutlich sichtbaren weißen Strich quer über die Straße, stand in Offizier unserer Volksarmee, die Hände auf dem Rücken verschränkt.

Der erste amerikanische Panzer rollte mit gesenkter Kanone genau auf ihn zu. Meine Gedanken überschlugen sich in diesen Sekunden. 'Werden es die Amerikaner wagen? Wird der Offizier standhalten? Wird es Krieg geben, wenn sie schießen?'

Unser Offizier aber wich keinen Schritt zurück. Er zwang die amerikanischen Panzer an diesem Strich zum Halten. '

Wir gehen in Richtung Potsdamer Platz, unserer letzten Kontrollstelle. Ich denke daran, welche Verantwortung unsere Grenzsoldaten tragen und wie gefährlich ihr Dienst ist, denn seit dem 13. August 1961 wurden unzählige verbrecherische Anschläge auf unsere Staatsgrenze verübt. Viele Male hat man unsere Grenzposten von Westberlin aus beschossen, und außer unserem Genossen Reinhold Huhn wurde eine ganze Anzahl weiterer Grenzsoldaten, unter ihnen der junge Lehrer Egon Schultz, feige umgebracht oder schwer verletzt.

Aber all das hat den Verbrechern nichts genutzt. An der überlegenen Ruhe unserer Grenzsoldaten und an ihrer Besonnenheit prallten alle feindlichen Angriffsversuche ab.

Ich schaue in die vom Wetter gebräunten entschlossenen Gesichter der beiden Genossen neben mir. Sie und alle anderen Grenzsoldaten unserer Nationalen Volksarmee wissen, daß sie sich für eine gute, gerechte Sache einsetzen. Wenn bisher der Frieden erhalten werden konnte, so ist das auch ihr Verdienst. Sie stehen in jeder Stunde auf Wacht für uns und unsere Republik. Sie sorgen dafür, daß kein Feind in unser Land eindringt und unseren friedlichen Aufbau stört.

Im allgemeinen Tenor der Texte zum Feindbild BRD kommt zum Ausdruck, daß hier revanchistische, militaristische und faschistische Kräfte die Dominanz gewonnen hätten, so z. B. in dem Gedicht von J. Gerlach "Im Bundesdörfchen Bonn" (1), in dem Gedicht "Berlin Rosenthal DDR" (2) von J. Schulz, in dem

1. Unser Lesebuch, Klasse 8, a. a. O., S. 190

2. Lesebuch, Klassen 9 - 10, a. a. O., S. 318

Gedicht "Verständigung" (1) von V. Braun oder in dem hier dargestellten Gedicht von E. Weinert "Genauso hat es damals angefangen" (2) im Lesebuch der Klassen 9 - 10:

Genauso hat es damals angefangen!

Kaum war das tausendjährige Reich kaputt,
da krochen sie behend, die Hakenrune
rasch aus dem Knopfloch polkend, aus dem Schutt
und machten, etwas vorschnell, auf Kommune.

Mit vollen Hosen standen sie parat,
mit jeder Sorte Plebs sich zu verbrüdern,
und drängelten sich vor, dem neuen Staat
sich anzubieten oder anzubiedern.

Auf einmal gab's in Deutschland nichts als Opfer,
bereit zum Eintritt in die Heilsarmee,
und schon erschienen auch die Schulterklopfer
und tremolierten ihr absolute!

Wer konnte wohl auf soviel Nachsicht hoffen!
Sie stiegen wieder ins Geschäft mit ein,
denn alle Hintertüren standen offen,
und jeder hatte den Entlassungsschein.

Sieg-Heil! Der erste Schock ist überwunden.
Die Amnestie begieß man auf Banketts.
Und man entschädigt sich für Schrecksekunden
und sucht und findet Löcher im Gesetz.

Schon gehn die meisten wieder durch die Maschen.
Wir lange noch? Dann steht der Schießverein.
Denn statt das Land von Nazis reinzuwaschen,
wächst man die ganzen Nazis wieder rein.

Das darf sich heut schon wieder frech vermessen
und sein Bedauern fassen ins Gebet,
daß viel zuwenig im KZ gesessen
und daß es nicht noch mal nach Moskau geht.

Das darf heut immer noch Soldaten spielen,
wohin kein unberufenes Auge guckt,
und lernt auf unbequeme Köpfe zielen,
bereit zum Einsatz, wenn die Straße muckt.

1. Textauswahl zum Literaturunterricht in den Klassen 11 und 12, a. a. O., S. 304

2. Lesebuch, Klassen 9 - 10, a. a. O., S. 238

Das läßt schon wieder Meuchelmörder frei,
nach denen sie jahrzehntelang gefahndet,
als ob inzwischen nichts geschehen sei.
Doch Fahnenflucht wird immer noch geahndet.

Das macht, im Schatten der Vergeßlichkeit,
in seiner Klaue noch den Stil von gestern,
schon wieder sich in Leitartikeln breit,
und darf, was heut sich redlich müht, verlästern.

Das darf sich wieder vor Kathedern flegeln
und wird nicht gleich mit Prügeln relegiert.
Das spielt sich wieder auf nach Standesregeln,
statt Schutt zu karren, wie es ihm gebührt.

Ja, haben dafür unsere kühnsten Herzen
gekämpft, gelitten und ihr Blut verströmt,
daß, die wir einst geschworen, auszumerzen,
heut nicht einmal mehr öffentlich verfemt?

Genauso hat es damals angefangen!
Und wo es aufhört, ist euch bekannt.
Verschlafte ihr noch einmal, die zu belangen,
dann reicht bestimmt kein Volk uns mehr die Hand.

Damit wird die BRD in ein Feindbild integriert, das alle zwischenstaatlichen und zwischenmenschlichen Beziehungen als gefährlich dokumentiert. Das von Kuhn bei den Jugendlichen der DDR noch festgestellte falsche Bewußtsein soll durch Texte dieser Art korrigiert werden. Den Schülern sei die Aggression in Vietnam verabscheuungswürdig. "Daß aber nun ausgerechnet die imperialistische Monopolbourgeoisie der BRD auch so barbarisch sein soll wie der USA-Imperialismus, erscheint doch diesem oder jenem Bürger nicht glaubhaft." (1)

Ein klar vermitteltes Feindbild soll diesem Mangel abhelfen.

Um die Ziele der sozialistischen Wehrerziehung zu erreichen, wird von jedem Fachunterricht ein spezifischer Beitrag gefordert.

"Darum unterstützt jeder Lehrer die Vorbereitung der Jugend auf den Schutz des Sozialismus damit, daß er seinen Fachunterricht wissenschaftliche, par-

1. Kuhn, G.: A. a. O., S. 465

teilig und lebensverbunden gestaltet und so die Aneignung festen Wissens und Könnens und die Herausbildung kommunistischer Überzeugungen, Charaktereigenschaften, Gewohnheiten und Interessen fördert." (1)

Mit der Aneignung festen Wissens im Sinne der sozialistischen Wehrerziehung wird bereits in den Lesebüchern der Unterstufe begonnen. So enthält z. B. das Lesebuch der 2. Klasse die Abbildungen von Soldaten der verschiedenen Waffengattungen mit folgenden Bezeichnungen: (2)

Schütze mit Maschinenpistole (MPI-Schütze)

Panzersoldat

Flugzeugführer

Matrose

Der damit verbundene Arbeitsauftrag lautet: "Beschreibe die Kleidung der abgebildeten Soldaten." (3)

Bewußt wird in einigen Texten der Lesebücher die bereits beschriebene Tendenz von Kindern zum Romantischen, Abenteuerlichen und Ungewöhnlichen genutzt, um ihr Wissen in speziellen Bereichen zu erhöhen, aber auch um frühzeitig militärspezifische Interessen zu wecken. Spannungsvoll wird im Lesebuch der 5. Klasse der Fallschirmabsprung von Soldaten der NVA beschrieben: (4)

Keine besonderen Vorkommnisse

Der Oberst ist mit mir zum Flugplatz nach C. hinausgefahren, wo die Offiziersschüler einer Staffel nachmittags ihren ersten Fallschirmsprung absolvieren. Unaufhörlich startet und landet eine AN 2; wenn sie startet, hat sie etwa zehn Mann an Bord, wenn sie landet, nur noch vier: die Piloten, den Mechaniker, den Fallschirmlehrer. Der Oberst kritisiert die Aufstellung einiger Wagen auf dem Platz; sie stünden zu eng aufeinander, die Fahrer sollten bei jedem Sprung darauf achten, daß nicht etwa ein Springer gegen ihr Fahrzeug getrieben werde. Die Offiziersschüler sind angetre-

1. Birkner, S.: Zwanzig Jahre Nationale Volksarmee - zwanzig Jahre sicherer Schutz des Sozialismus und des Friedens, a. a. O., S. 257
2. Vgl.: Lesebuch, Klasse 2, a. a. O., S. 141
3. ebenda
4. Unser Lesebuch, Klasse 5, a. a. O., S. 125 f.

ten, die Lehrer legen ihnen die Fallschirme an, den großen, der automatisch ausgelöst wird, den kleinen, den sie selber reißen müssen, falls der große versagt; den einen hat man auf dem Rücken, den anderen auf dem Bauch. Es wird geredet, gelacht, die Stimmung ist gut, am aufgeräumtesten sind natürlich jene, die ihren Sprung hinter sich haben. Ein leichter Wind weht unterm wolkenlosen Himmel. Die Sonne steht schon tief.

Die AN 2 brummt gerade über uns weg. Sie hat die erste Platzrunde beendet, sie fliegt in der erforderlichen Höhe: 800 Meter. Und hinter ihrem Leitwerk sieht man nun etwas wie zwei, drei, vier, fünf, sechs kleine Explosionen. Sechs Fallschirme sind aufgeblüht, stehen ein paar Sekunden hintereinander genau in der Achse des Fluges. Das hat man schon öfter gesehen, aber noch nie zuvor aus dieser Nähe. Denn nun kommen sie von schräg oben her auf einen zu. So ist das also. Die Jungen hängen ruhig an ihren Riemen, während sie mit einer Geschwindigkeit von fünf, sechs Metern in der Sekunde der Erde zustreben. Wenn sie etwa in Flughöhe sind, rufen die Lehrer kurze Anweisungen zu ihnen hinauf: "Füße geschlossen halten! Beine leicht anheben!" Fast alle werden beim Landen vom Fallschirm nach vorn gezogen und laufen, widerstrebend, auf allen viere, bis die herbeieilenden Helfer den Fallschirm gegen den Wind stellen. Das gibt jedesmal Gelächter, aber es ist gutmütig und verletzt niemanden.

Ich starte mit einer Gruppe. Man schnallt mir den Fallschirm um, allerdings nur den kleinen. "Warum das?" Man erklärt mir: "Sehen Sie das Messer, das jeder Fallschirmspringer bei sich hat? Damit muß er die Leinen kappen, wenn er im Leitwerk hängenbleibt. Dann benutzt er seinen zweiten Fallschirm. Die hängengebliebenen Leinen können das Flugzeug natürlich steuerlos machen. In diesem Fall müssen alle aussteigen." Aha, Na schön ...

Die AN 2 holpert über die Wiese, hebt sich ab. Sie ist schwer, stark, langsam und treu. Zwei Reihen eiserner Klappsitze links und rechts, die Leute darauf sehen sich an wie in der U-Bahn zwischen zwei Stationen. Ich sitze ganz allein. Mir gegenüber die sechs neuen Kandidaten. Es wird kein Wort gesprochen ... Erfahrene Springer sagen mir später, daß, vor allem beim ersten Sprung, zwischen Absprung und Öffnen des Schirms nichts empfunden wird, nichts davon in der Erinnerung bleibt. Jedenfalls haben wir jetzt die richtige Höhe, haben eine Platzrunde gedreht, der Fallschirmlehrer steht auf, seine Schüler desgleichen, er läßt bei jedem einzelnen einen Karabinerhaken über eine Leine einschnappen, die schräg durchs Flugzeug gespannt ist, und an dieser Vorrichtung werden sich selbsttätig die Schirme entfalten. Die Tür ist an meiner Seite, ich sitze direkt daneben, der Lehrer öffnet die Tür mit einem Ruck, Luft rauscht, der Motor brüllt, Metall vibriert. Ich bin schon

zehnmal höher geflogen, aber neben einer offenen Tür ist zwischen achthundert und achtausend Metern kein großer Unterschied. Immerhin kann ich ja sitzen bleiben. Der Lehrer hat sich neben der Tür auf ein Knie niedergelassen, er blickt nach draußen, am Rumpf der Maschine entlang, weist den Piloten durch Zeichen genau dorthin, wo wir zu sein haben. Und da ist es soweit. Der erste läuft zwei Schritte vor, der Lehrer berührt seine Schulter, schon ist er verschwunden, der zweite läuft vor, verschwindet, es ist, als zähle der Lehrer die sechs Springer ab, jeder hat zwei Sekunden, kaum mehr. Sie sind alle fort. Man sieht sie nicht, weil sie genau hinter dem Leitwerk treiben. Wir landen.

Später sehe ich mir die Übung wieder vom Boden aus an. Die Schüler, sobald man sie vom Fallschirm befreit hat, laufen auf den Oberst zu, nehmen Haltung an: "Genosse Oberst, Offizierschüler X. meldet sich vom ersten Trainingssprung zurück. Keine besonderen Vorkommnisse." 'Ihr Guten', denke ich, 'man sieht, daß es keine besonderen Vorkommnisse gab. Andernfalls würdet ihr kaum mehr Meldung machen.' Der Oberst gibt jedem die Hand, sieht ihn nachdenklich an und fragt: "Wie war's?"

Viele wiederholen: "Ohne besondere Vorkommnisse." Einer, enthusiastisch: "Prima!" Der nächste ist gedämpfter: "Normal."

Mit den "besonderen Vorkommnissen" hat es schon etwas Besonderes auf sich. "Bei der Nazi-Luftwaffe", sagt der Oberst, "gab es jede Woche Tote. Das wurde als unvermeidlich, selbstverständlich angesehen."

Die Luftstreitkräfte der Deutschen Demokratischen Republik haben bei der Ausbildung bisher kaum "besondere Vorkommnisse" gehabt. Und jedermann ist sehr stolz darauf.

Ebenso frühzeitig wie in den Lesebüchern mit der Vermittlung militärischen Grundwissens begonnen wird, setzt auch das Bestreben ein, dessen Ziel Birkner in dem Satz ausdrückt: "Nationale Volksarmee und Jugend der DDR sind eins." (1)

Ziel ist es, in den Kindern Enthusiasmus und persönliche Identifikation mit den Soldaten der NVA zu wecken. Der Soldat gilt als Inbegriff des Schutzes und der Sicherheit der sozialistischen Errungenschaften. Diese Überzeugung soll den Schülern in einer Reihe von Prosatexten und Gedichten vermittelt werden, so z. B. in dem Gedicht "Gute Freunde" (2) aus dem Lesebuch der 2. Klasse:

1. Birkner, S.: Zwanzig Jahre Nationale Volksarmee - zwanzig Jahre sicherer Schutz des Sozialismus und des Friedens, a. a. O., S. 254

2. Lesebuch, Klasse 2, a. a. O., S. 70 f.

Gute Freunde

Soldaten sind vorbeimarschier
im gleichen Schritt und Tritt,
Wir Pioniere kennen sie
und laufen fröhlich mit.

Gute Freunde, gute Freunde,
gute Freunde in der Volksarmee.
Sie schützen unsre Heimat
zu Land, zur Luft und auf der See.

Der Hauptmann, der den Zug anführt,
den kennen wir genau.
Vor Jahren stand als Maurer er
bei uns noch auf dem Bau.

Gute Freunde, gute Freunde,
gute Freunde in der Volksarmee.
Sie schützen unsre Heimat
zu Land, zur Luft und auf der See.

Ein Leutnant führt den zweiten Zug
mit fröhlichem Gesicht,
Als Lehrer gab er früher uns
den schönsten Unterricht.

Gute Freunde, gute Freunde,
gute Freunde in der Volksarmee.
Sie schützen unsre Heimat
zu Land, zur Luft und auf der See.

Der Flügelmann im ersten Glied
mit Stahlhelm und MPI -
als Melker der Genossenschaft
betreute er das Vieh.

Gute Freunde, gute Freunde,
gute Freunde in der Volksarmee.
Sie schützen unsre Heimat
zu Land, zur Luft und auf der See.

Soldaten sind vorbeimarschier,
die ganze Kompanie.
Und wenn wir groß sind, wollen wir
Soldat sein so wie sie.

Gute Freunde, gute Freunde,
gute Freunde in der Volksarmee.
Sie schützen unsre Heimat
zu Land, zur Luft und auf der See.

In dem Aufruf des Gedichtes "Und wenn wir groß sind, wollen wir / Soldat sein so wie ihr" ist das zentrale Anliegen der sozialistischen Wehrerziehung angesprochen, nämlich freudig und allzeit bereit für den Sozialismus einzutreten.

Diese Erziehungsabsicht kommt auch in gleicher Weise in anderen Gedichten zum Ausdruck, so z. B. in "daß die Sonne lacht" (1) oder auch in "An einen Soldaten der Volksarmee" (2) im Lesebuch der 5. Klasse:

An einen Soldaten der Volksarmee

So wie du woll'n wir einst sein,
wenn wir älter sind -
denn du schützt den Sonnenschein
und den Frühlingswind
und die Ente auf dem Teich
und im Wald das Reh
und des Gartens Blütenreich
und den stillen See
und das gold'ne Ährenfeld
und den Apfelbaum
und den Hund, der fröhlich bellt -
und den sanften Traum.

Wenn wir einmal älter sind,
woll'n wir sein wie du -
denn du schützt den Greis, das Kind
und der Mütter Ruh,
denn du schützt den Arbeitstag,
Abendzeit und Nacht.
Wer sie auch bedröhen mag,
du stehst auf der Wacht,
du schützt Schule und Fabrik
und das gute Buch,
du schützt Volk und Republik
vor des Krieges Fluch.

Auf das erwünschte freundschaftliche Verhältnis zwischen Soldaten der NVA und den Schülern wird in einer Reihe von Texten verwiesen, wie: Besuch zum ersten März (Lesebuch Klasse 1, S. 50)

Ein Geschenk für den Soldaten (Lesebuch Klasse 2, S. 139)

1. Lesebuch, Klasse 2, a. a. O., S. 63

2. Unser Lesebuch, Klasse 5, a. a. O., S. 166

Uli und sein großer Freund (Lesebuch Klasse 3, S. 5)

Selbst in den Versen von W. Busch wird die Möglichkeit sozialistischer Wehr-
erziehung gesehen. (1)

Bewaffneter Friede

Ganz unverhofft an einem Hügel
sind sich begegnet Fuchs und Igel.
"Halt", rief der Fuchs, "Du Bösewicht!
Kennst du des Königs Order nicht?
Ist nicht der Friede längst verkündigt,
und weißt du nicht, daß jeder sündigt,
der immer noch gerüstet geht?
Im Namen seiner Majestät,
geh her und übergib dein Fell!"
Der Igel sprach: "Nur nicht so schnell.
Laß dir erst deine Zähne brechen,
dann wollen wir uns wieder sprechen!"
Und allsogleich macht er sich rund,
schließt seinen dichten Stachelbund
und trotz getrost der ganzen Welt,
bewaffnet, doch als Friedensheld.

Umrahmt werden diese Verse u. a. von der Abbildung einer Baustelle, womit
der aktuelle Bezug verdeutlicht werden soll. Der Lehrplan schreibt folgende
Auswertung vor:

"Sie /die Schüler; R. M. / erkennen, daß die Aussage des Gedichts von aktu-
eller Bedeutung ist (Schutz des Friedens; Verteidigungsbereitschaft)." (2)

Diese Verteidigungsbereitschaft wird in Verbindung mit dem sozialistischen
Feindbild als sozialistische Wehrbereitschaft verstanden.

W. Buschs Verse erfahren damit eine Interpretation, die außerhalb dessen
Intention liegt; denn seinen sicherlich gesellschaftskritischen Versen fehlt
jede klassenbedingte Freund-Feind-Mentalität.

1. Lesebuch, Klasse 3, a. a. O., S. 105

2. Lehrpläne, Deutsch-Mathematik, Klasse 3, a. a. O., S. 43

Sozialistische Wehrerziehung aber will alle sich bietenden "Potenzen" des Literaturunterrichtes nutzen, um ihrem Ziel näherzukommen.

2.7.7 Die literarische Konzeption der "neuen Epoche"

Die Prophezeiung einer neuen, glücklichen Epoche der Menschheit im Kommunismus, die mit dem Sozialismus bereits angebrochen sei, ist eines der tragenden Prinzipien der inhaltlichen Ausgestaltung der Lese- und Literaturbücher.

Retrospektiv erfolgt eine Wertung der Epochen im Sinne der sozialistischen Erbeaneignung. Die humanistische Literatur der deutschen Klassik wird zu einem Vorläufer der sozialistischen Epoche umgedeutet.

Mit messianischem Bewußtsein und auf pathetische Weise wird der Anbruch der neuen Epoche durch den Sieg des Sozialismus gefeiert. Das Leben im Sozialismus wird als Inbegriff des glücklichen Lebens und das sozialistische Bewußtsein als Ausdruck des Glücks gewertet. "Die sozialistische Auffassung von einem sinnvollen und glücklichen Leben ist ein wesentlicher Bestandteil des sozialistischen Bewußtseins." (1)

Die Ursache hierfür wird entsprechend der ideologischen Prämissen "in den neuen, sozialistischen Produktions- und Machtverhältnissen" (2) gesehen, in denen das Wolfsgesetz des Kapitalismus überwunden und die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen beendet sei.

Persönliches Glück werde im Sozialismus keinen höheren, transzendenten Zielen untergeordnet, sondern immer als konkret-historisches, gesellschaftliches Phaenomen verstanden und "trägt in der Klassengesellschaft Klassencharakter." (3)

1. Winzer, R./Russ, W.: Für ein sinnvolles und glückliches Leben. Zum Glücksbegriff in unserer Gesellschaft, in: Einheit, 24. Jg. 1969, Heft 1, S. 14 ff., hier S. 14

2. ebenda

3. ebenda, S. 20

Die Folgerung erscheint unter Annahme dieser Prämisse dann zwingend, daß nämlich außerhalb des Sozialismus persönliches Glück unmöglich sei. Menschen in nicht-sozialistischen Gesellschaften sind dann nicht nur ausgebeutete, sondern, auch wenn sie sich subjektiv glücklich wähnen, objektiv unglückliche Menschen.

Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts wird als der Beginn der neuen Epoche gewertet.

In dem Gedicht von H. Preissler "Ein halb Jahrhundert ..." (1) dokumentiert sich die sozialistische Sicht dieser Zeit:

Ein halb Jahrhundert Sozialistenmacht
hat länderweit dem Boden Frucht gegeben,
ein Glück dem Tag und einen Sinn dem Leben,
hat Menschen reich und menschlicher gemacht.

Ein gutes Feuer ist in uns entfacht.
Ein Dank den Menschen, die es uns entzündet,
die einst den Bund der Tätigen begründet,
die Macht, die unserm Leben Glück gebracht.

Vollendet die
Oktobertat:
bewahrt die Frucht,
sät neue Saat.

In einem weiteren Gedicht, das in die Textauswahl zum Literaturunterricht der 11./12. Klassen aufgenommen wurde, stättet Preissler der Partei als der Führerin in eine neue, glückliche Epoche den Dank ab. Auszugsweise wird das Gedicht hier wiedergegeben. Es ist zum 20. Jahrestag der SED "den guten Genossen gewidmet": (2)

Ohne die guten Genossen
wären wir immer noch
wie wir einst waren.

Sicher:
Es wären die Städte enttrümmert
auch ohne sie;

1. Textauswahl zum Literaturunterricht in den Klassen 11 und 12, a. a. O., S. 119

2. ebenda, S. 120

aber die Herzen
lügen verschüttet
in Wehmut und Haß.

Vergangnes
wår unbegriffen,
Gegenwärtiges
unerklärbar,
vor der Zukunft
wären wir ahnungslos.

Unwissend
wären wir ohne sie immer noch
wie wir einst waren.

Die guten Genossen
zeigten die Quelle
der Macht und der Ohnmacht,
zeigten die eine
gemeinsame Quelle
der Macht und der Ohnmacht.

Zeigten den Schöpfer
der Armen und Reichen,
zeigten den Schöpfer
der Paradiese und Höllen,
zeigten den mächtigen
Schicksal schickenden
Menschen.

Und sie weckten in uns
beglückendes Sehnen,
Paradiese zu gründen,
freundliches Schicksal zu schicken;
weckten die Lust und die Macht,
die menschliche Welt zu gestalten.

Während in Preisslers Gedicht "Ein halb Jahrhundert ..." der Sozialismus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts glorifiziert wird, richtet sich in einer Reihe von pathetischen Gedichten der Blick auf die sozialistische Gegenwart und darüber hinaus auf die kommende Zeit, in der endgültig und vollkommen der neue Mensch entstehen werde.

W. Bräunig beschreibt in seinem Gedicht "Du, unsere Zeit" (1), von der J. Becher sagt "keine andere kann sich mit ihr messen" (2), die sozialistische Gegenwart:

Du, unsere Zeit

Sicher blühten die Blumen
auch vor tausend Jahren schön,
und manchmal klang sicher ein Liebeslied
in eines Herbstwindes Wehn.
Und sicher steigen die Schwalben auch
im nächsten Jahrtausend zum Licht,
und die Erde wird sicher viel freundlicher sein
und schöner das Menschengesicht.

Aber ganz sicher waren die Sterne
der Erde noch nie so nah,
und der Himmel sah sicher noch nie eine Zeit,
da solch ein Beginnen geschah.
Noch nie, Und die Liebe war nie so bedroht
und doch nie größer als heut.
Du, unser Jahrhundert: Es beginnt erst der Mensch
in dieser, unserer Zeit.

Die Liebenden werden sich abends am Fluß
auch in tausend Jahren noch küssen.
Doch nie wieder wird sein: Schon lieben zu dürfen
und doch noch hassen zu müssen.

In Bräunigs These "Es beginnt erst der Mensch, in dieser unserer Zeit" kommt die Behauptung F. Engels zum Ausdruck, daß mit dem Beginn des Sozialismus die Vorgeschichte der Menschheit beendet sei.

Auf ähnliche Weise wie Bräunig formuliert L. Jakoby (1892) am Ende seines Gedichtes "Die neue Zeit": (3)

Die Vorgeschichte geht zu Ende,
es rückt heran die Weltenwende.
Ein neuer Morgen will nun werden:
Der Menschheit Frührot glüht auf Erden!

1. ebenda, S. 122
2. J. Becher: "Wir, unsere Zeit, das zwanzigste Jahrhundert," in: Lesebuch, Klassen 9 - 10, a. a. O., S. 151 f.
3. Textauswahl zum Literaturunterricht in den Klassen 11 und 12, a. a. O., S. 87

Die utopische Behauptung Jakobys und auch Bräunigs stützt sich auf die bereits bekannte polit-ökonomische These von der Befreiung des Menschen durch geänderte Produktionsverhältnisse. Dementsprechend wird in Bräunigs Gedicht Liebe zu einer von Produktionsverhältnissen abhängigen Größe degradiert und seines personalen Charakters entkleidet. In der Zeit der Erwartung des Kommunismus trägt der Haß gegenüber dem Klassenfeind den Charakter eines sozialistischen "kategorischen Imperativs". Haß aber entstellt die Sicht auf die Wirklichkeit und schafft ein Zerrbild, macht aus dem politischen Gegner einen politischen Feind, den es mit allen Mitteln zu bekämpfen gilt. Im Zustand des Hasses ist der Mensch im wahrsten Sinne des Wortes außer sich, ist seiner selbst nicht mehr mächtig.

Letzte Legitimation erfährt der Haß im Sozialismus durch die Dimension der Zukunft, deretwillen gehaßt werden muß.

L. Fűrberg spricht in seinem Gedicht über die neue Epoche, "wo alles neu beginnt", den Wunsch aus "Alt möcht ich werden" (1)

Alt möcht ich werden

Alt möcht ich werden wie ein alter Baum,
mit Jahresringen, längst nicht mehr zu zählen,
mit Rinden, die sich immer wieder schälen,
mit Wurzeln tief, daß sie kein Spaten sticht.

In dieser Zeit, wo alles neu beginnt
und wo die Saaten alter Träume reifen,
mag wer da will den Tod begreifen - -
ich nicht!

Alt möcht ich werden wie ein alter Baum,
zu dem die sommerfrohen Wanderer fänden,
mit meiner Krone Schutz und Schatten spenden
in dieser Zeit, wo alles neu beginnt.

Aus sagenhaften Zeiten möcht ich ragen,
durch die der Schmerz hinging, ein böser Traum,
in eine Zeit, von der die Menschen sagen:
Wie ist sie schön! O wie wir glücklich sind!

J. Becher entwirft in seinem Gedicht "Schön wird das Leben, schön" (1) über die Gegenwart hinaus das Bild einer glücklichen kommunistischen Zukunft der Menschheit:

Schön wird das Leben, schön

Es ist ein frohes Gehen,
und ist ein leichter Schritt,
und wo wir gehen, wehen
auch unsre Fahnen mit.

Es ist ein gutes Wandern,
und wenn die Kraft nicht reicht,
und einer reicht dem andern
die Hand, geht es sich leicht.

Nicht immer ist es eben,
nicht immer geht es glatt,
der Weg ins neue Leben
viel steile Hänge hat.

Da erst wird es sich zeigen,
was einer ist und kann.
Wir rufen, wenn wir steigen:
"Wir stürmen himmeln!"

Und ist der Hang erstiegen,
wir überschauen die Zeit,
und unsre Fahnen fliegen
in die Unendlichkeit.

Laßt uns gedenken derer,
die gingen uns voran,
und die als unsre Lehrer
den ersten Schritt getan!

Wir lagern in der Runde
und trinken unsern Trank,
und diese nächtge Stunde
ist voller Lob und Dank.

Entzündet sind die Feuer,
und weithin auf den Höhn
tönt ein Gesang, ein neuer:
Schön wird das Leben, schön!

1. Textauswahl zum Literaturunterricht in den Klassen 11 und 12, a. a. O., S. 113

Die Vision vom glücklichen Leben in der kommunistischen Zukunftsgesellschaft begründet eine sozialistische Lohnethik. Für den Glauben, anders kann es wohl nicht bezeichnet werden, daß im Kommunismus die glückliche Gesellschaft realisiert werde, wohin der Weg "nicht immer glatt" sei, müssen "steile Hänge überwunden" werden. Die Mühen und Einschränkungen der gegenwärtigen Menschen werden als Opfer für eine bessere Zukunft psychologisch rationalisiert.

Damit ist der sozialistische Glücksbegriff, der nach Winzer/Russ durch die Dimension des Konkret-Historischen bestimmt werde, m. E. falsch gekennzeichnet. Er weist als bestimmendes Merkmal die Dimension der Zukunft auf. Das sozialistische Glück ist letztlich auf ein sich immer wieder vertagendes "Morgen" bezogen.

Die monokausale Dependenz des persönlichen und gesellschaftlichen Glücks von bestimmten Produktionsverhältnissen bewirkt in den Menschen ein unrealistisches Verhältnis zu diesem menschlichen Seinsphänomen in dem Sinne, daß es als beliebig fungibel angesehen wird. Wenn auch "jeder seines Glücks Schmied ist", wie es das Sprichwort ausdrückt, bleibt es dennoch jenseits aller absoluten Planbarkeit. Die Vision einer glücklichen Zukunft, die vorausberechenbar und steuerbar ist, muß eine Utopie bleiben.

K. R. Popper kommt, bei aller Umstrittenheit seines neopositivistischen Denkens, bei der Ideologiekritik m. E. zu der richtigen Schlußfolgerung, daß es in allen Gesellschaftsordnungen Ungerechtigkeiten und eine Reihe anderer Mißstände gebe, auch in westlichen Demokratien. Das bedeutet aber m. E. nicht, daß man sich fatalistisch damit abfinden, sondern daß man mit aller Macht dagegen angehen soll. Ihre Existenz aber in heutigen oder zukünftigen Gesellschaften zu negieren, bedeutet von falschen anthropologischen Voraussetzungen ausgehen.

Popper stellt weiter fest:

"Unsere westlichen demokratischen Gesellschaftsordnungen sind also sehr unvollkommen, aber sie sind die besten, die es bisher gegeben hat. Weitere Verbesserungen sind dringend. Aber von allen politischen Ideen ist der Wunsch die Menschheit vollkommen und glücklich zu machen, vielleicht am gefährlichsten. Der Versuch, den Himmel auf Erden zu verwirklichen, produzierte stets die Hölle." (1)

Im Zusammenhang mit der illusionären Zielkomponente der sozialistischen Ideologie ist die Kritik der Sozialistin B. Horak am Literaturangebot für den Literaturunterricht interessant und für die sozialistische Ideologie bezeichnend. Die Autorin bemängelt, daß im Literaturangebot für den Unterricht der Bereich der utopischen Literatur fehle.(2) Utopische Konzeptionen mit dogmatischen Heilsanspruch wie die sozialistische Ideologie haben den Charakter der Ausschließlichkeit. Die Antwort auf B. Horaks Kritik muß lauten: Utopische Literatur muß im Literaturangebot fehlen, weil die Ideologie sich als einzige vom sozialistischen System legitimierte Utopie erweist.

1. Stark, F. (Hg.): Revolution oder Reform? Herbert Marcuse und Karl Popper. Eine Konfrontation, München 1971, S. 3

2. Vgl.: Horak, B.: Zur Funktion von Zusatztexten der Lesebücher im Prozeß der sozialistischen Bildung und Erziehung, a. a. O., S. 223

Schlußwort (Synopsis)

Die Analysen der spezifischen Lehrpläne und der Lehrinhalte, letztere fixiert in den Lesebüchern, manifestieren die expressis verbis postulierte Ideologiezentriertheit des Unterrichts im allgemeinen und des Literaturunterrichts im besonderen.

Die marxistisch-leninistische Auffassung von der Schule als einer im Dienste der herrschenden Klasse stehenden Institution führt unter Hinzunahme des sozialistischen Wahrheits- und Heilsanspruchs zu der Konsequenz der Dominanz des Politisch-Ideologischen im Unterricht.

Mit der polarisierenden, die Realität auf Antagonismen reduzierenden Klassenideologie wird ein Erklärungsschema für Schule und Unterricht aufgestellt, das keine, wie Marxisten-Leninisten glauben, entlarvende Enthüllung latenter Klassenherrschaftsverhältnisse ermöglicht, sondern Schule und Unterricht durch die ideologisch determinierte Betrachtungsweise zu einer eindimensionalen Institution der Gesellschaft degradiert.

Die Kohäsion von Schule und Politik ist ein Tatbestand, der auch außerhalb der sozialistischen Ideologie als real existent gesehen wird. Es wäre geradezu pädagogischer Provinzialismus, dies zu leugnen. Schule im allgemeinen und Unterricht in concreto stehen im Schnittpunkt verschiedenster gesellschaftlich-politischer Wirkkräfte, die Ausdruck verschiedenartigster Welt- und Wertvorstellungen sind. Ihre konkurrierenden Positionen machen es notwendig, deren Welt- und Menschenbild kritisch zu hinterfragen.

Nicht der apolitische Mensch kann Leitvorstellung der Bildungs- und Erziehungsbemühungen sein, sondern der um seine politische Verantwortung wissende und kritisch prüfende Mensch. Die Schule hat vor allem die Aufgabe, die Schüler zu sensibilisieren, hinter die Fassade von simplifizierenden, sich rezeptologisch anbietenden Welt- und Menschenbildern zu blicken. Sie versperren die Sicht auf die komplexe Realität, erklären diese nach einem ideologisch eindeutigen Raster für beliebig manipulibel.

Die sozialistische Welterlösungsformel ist Ausdruck einer solchen ideologischen Reduktion. Sie verursacht eine Einengung des Bewußtseins, indem sie einen ideologischen Parameter als einzig möglichen postuliert.

G. Manns Kritik ist in diesem Sinne zu verstehen:

"Fort von Karl Marx. Fort nicht von Marx, dem großen Denker und Forscher, dessen Hauptschriften zu kennen jeder Historiker als Pflicht hat. Aber fort von Marx, der ein Gesetz aller Gesetze erkennen und der Nachwelt aufnötigen wollte, der das geschichtliche Leben für einfacher nehmen wollte, als es nun einmal ist." (1)

In der sozialistischen Ideologie werden Schule und Unterricht zu Vehikeln zur Beförderung ideologischer Indoktrination. Bewußtseinsverengung in Bezug auf die Welt und den Menschen sind die Folge. Damit geht aber jene geistige Offenheit in Schule und Unterricht verloren, die für einen fruchtbaren Bildungs- und Erziehungsprozeß als konstitutiv anzusehen ist. Die Formel nach allseitiger Entwicklung der Persönlichkeit erstarrt zur Leerformel. Allseitigkeit der Persönlichkeit erfordert prämissiv Offenheit gegenüber der Tradition und den gegenwärtigen Tendenzen der Welt des Geistes. Die Konfrontation mit dieser Welt in ihrer Vieldeutigkeit und Vielschichtigkeit läßt vieles fragwürdig im wahrsten Sinne des Wortes werden, d. h. wert, Aspekte der Sicht der Welt zu hinterfragen. Verunsicherung und Erschütterung des einzelnen können die Folgen sein, die den in Ideologien fixierten Menschen erspart bleiben. Dieser Schutzraum, den eine Ideologie seinen Anhängern gewährt, erweist sich aber bei näherer Betrachtung als geistiges Ghetto. Die fehlende geistige Offenheit in Ideologien verhindert eine Auseinandersetzung des Menschen mit der Realität in ihrer Multikausalität. Gerade aber diese Auseinandersetzung ist eine ontische Gegebenheit, ein Existenzial des Menschen.

1. Mann, G.: zitiert nach: Dietz, H.: Rote Semantik, in: Kaltenbrunner, G.-K. (Hg.): Sprache und Herrschaft, München 1975, S. 20 ff., hier S. 34

Geistige Offenheit und Auseinandersetzung bedingen aber nicht notwendigerweise Standpunkt- und Richtungslosigkeit, geistiger Relativismus ist nicht zwangsweise die Konsequenz. Vor der Entscheidung für eine Welt- und Wertordnung muß aber das kritische Hinterfragen stehen.

Auch nach einer getroffenen Entscheidung muß Offenheit und Auseinandersetzung mit konkurrierenden Systemen bestehen bleiben, wenn nicht Dogmatismus und blinde Gläubigkeit sich verbreiten sollen.

Die sozialistische Schule mit ihrer strengen ideologischen Dogmatik erzieht aber an diesem Ziel vorbei. Geistige Offenheit wird durch sozialistische Parteilichkeit eliminiert. Die Vielschichtigkeit der Realität wird transformiert auf ideologische Einschichtigkeit mit der entsprechenden Konsequenzgestaltung im Sinne einer totalen Machbarkeit. Utopischer Optimismus und Zukunftspathos haben hier ihren Ursprung.

Schule und Unterricht im Sozialismus haben die Aufgabe, diesen Glauben an eine zukünftige, heile kommunistische Welt zu wecken und zu stabilisieren.

In diese Welt wird auch die Vision vom vollkommenen Menschen, vom "menschlichen Menschen" projiziert. Diese anthropologisch-unrealistische Pädagogik verbannt menschliche Fehlbarkeit und Unzulänglichkeit aus den ontischen Gegebenheiten. Der neue sozialistische Mensch erfährt eine höhere Seinsweihe. Er ist das Produkt des Glaubens an eine totale Instrumentierbarkeit des Menschen, der eine totale Harmonie in einer zukünftigen Welt suggeriert.

Dietrich spricht in seiner Kritik der sozialistischen Anthropologie konträrpunktisch vom Menschen als dem unbekannten Wesen und fährt fort: "Das ist der Mensch: Ein Wanderer zwischen Himmel und Hölle, Schöpfer und Geschöpf der Kultur, weltoffen und prägnant, von Unruhe geplagt und sich nach Ruhe sehnend, ein zwiespältiges Wesen, aber immer aufgerufen zu dem, was über ihm ist, d. h. Werte zu verwirklichen." (1)

1. Dietrich, T.: a. a. O., S. 305

Der Mensch, der permanent in voller Harmonie mit sich und seinen Mitmenschen lebt, ist nur im Bereich der Utopie anzusiedeln. Die sozialistische Vision vom vollkommenen Menschen ist letztlich, wie in anderen Bereichen auch, eine Säkularisierung religiöser Erlösungshoffnungen des Menschen, dem Reich der Unvollkommenheit zu entkommen. Während Religionen aber unter dem Signum des Glaubens auftreten, erhebt die sozialistische Ideologie den Anspruch der Wissenschaftlichkeit. Schule und Unterricht sind diesem Prinzip verpflichtet.

Neben der Ideologiezentrierung des Unterrichtes der sozialistischen Schule als allgemeines Unterrichtsprinzip steht der spezielle Beitrag des jeweiligen Fachunterrichts für die ideologische Bildung und Erziehung. Dem Literaturunterricht wird auf Grund seiner besonderen gesinnungsbildenden Funktion besondere Bedeutung beigemessen. Dies aufzuweisen, war Anliegen dieser Arbeit.

Die ideologischen Intentionen wirken sich in einer ideologisierten Sprache aus. Hier werden, wie auch in der Analyse der Lesebücher nachgewiesen wurde, die ideologischen Tendenzen erkennbar. Die Schaffung eines sozialistischen Bewußtseins soll durch neue Sprachsignale erreicht werden, die sich durch ihre ideologische Eindeutigkeit und Einschichtigkeit auszeichnen.

"Determiniertheit des Bewußtseins entspricht die Determiniertheit der Sprache: die 'Unabwendbarkeit' des geschichtlichen Prozesses spiegelt sich in beiden." (1)

Die dogmatische Ideologie bedarf dogmatischer Rede- und Sprachmuster, die Dietz darin gekennzeichnet sieht, "daß die Redeteile affektgeladen sind und pathologische Züge aufweisen. Im dogmatischen Sprechen gibt es nur Kontraste und kaum nuancierte Wertstufen. Alles erscheint entweder gut oder schlecht, weiß oder schwarz, also undifferenziert und starr dualistisch. Die natürliche Vielfalt der Wertungen schwindet, ein schrecklich vereinfachtes Entweder-Oder tut dem Reichtum der Wirklichkeit und der Sprache Gehalt an." (2)

1. Dietz, H.: Rote Semantik, in: Kaltenbrunner G.-K. (Hg.): Sprache und Herrschaft, a. a. O., S. 30

2. ebenda, S. 26

Sprache wird systematisch als Medium zur Erreichung ideologischen Bewußtseins eingesetzt, das jene Enge des Bewußtseins bewirkt, wie es a. a. O. ausgesprochen wurde.

Einer der sozialistischen Schlüsselbegriffe ist der der Produktion. Dieser wird nicht nur für die materielle Produktion verwandt, sondern auch auf die menschliche Existenz übertragen. Die Produktion von menschlichen Bedürfnissen, die Produktion des neuen Menschen oder die Produktion sozialistischen Bewußtseins sind ein sprachliches Indiz für das mechanistische Bild vom Menschen, der ganz im sozialistischen Planungsschema aufgeht. Der verplante Mensch, an dem die sozialistische Ideologie vollstreckt wird, steht aber der propagierten freien, allseitigen Persönlichkeit diametral entgegen.

Die DDR-Schriftstellerin Ch. Wolf spricht im folgenden Gedicht diese Gefahr aus:

"Wofür arbeiten wir?
Wofür machen wir überhaupt
diesen Sozialismus? -
Denn es kann passieren,
daß über den Mitteln -
Politik und Ökonomie -
das Ziel vergessen wird,
der Mensch."

LITERATURVERZEICHNIS

1. Adam, H. /Drefenstedt, E.: Marxistisch-leninistische Persönlichkeitstheorie und Pädagogik, in: Pädagogik, 29. Jg. 1974, Heft 4, S. 337 ff.
2. Allport, G. W.: Treibjagd auf Sündenböcke, Bad Nauheim 1951
3. Anweiler, O.: Bildungskonzeption und Bildungspolitik in der DDR, in: Steffen, H. (Hg.): Bildung und Gesellschaft, Göttingen 1972
4. Anweiler, O.: Das Schulbuch als Spiegel gesellschaftlich-politischer Entwicklung, in: Schallenger, H. (Hg.): Zur Sache Schulbuch, Band 1, Ratingen 1973, S. 76 ff.
5. Anweiler, O.: Die Sowjetpädagogik in der Welt von heute, Heidelberg 1968
6. Arnoldow, A.: Kultur in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft, in: Weimarer Beiträge, 19. Jg. 1973, Heft 3, S. 10 ff.
7. Autorenkollektiv: Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht, Berlin (Ost) 1973
8. Autorenkollektiv: Kleines politisches Wörterbuch, Berlin (Ost) 1973
9. Autorenkollektiv: Kulturpolitisches Wörterbuch, Berlin (Ost) 1970
10. Autorenkollektiv: Sachwörterbuch für den Literaturunterricht, Berlin (Ost) 1975
11. Autorenkollektiv: Sozialistische Erziehung älterer Schüler, Berlin (Ost) 1974, herausgegeben von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Institut für Theorie und Methodik der sozialistischen Erziehung
12. Autorenkollektiv: Unterrichtshilfen, Deutsch - Mathematik, 1. Klasse, Ausgabe 1968, Berlin (Ost) ⁴1974
13. Autorenkollektiv: Unterrichtshilfen, Deutsch, 2. Klasse, Ausgabe 1970, Berlin (Ost) ³1973
14. Autorenkollektiv: Unterrichtshilfen, Deutsch, 3. Klasse, Ausgabe 1970, Berlin (Ost) ⁴1974
15. Autorenkollektiv: Unterrichtshilfen, Deutsch, 4. Klasse, Ausgabe 1971, Berlin (Ost) ³1974
16. Autorenkollektiv: Literaturunterricht, fachwissenschaftliche und methodische Anleitung, 5. Klasse, Ausgabe 1966, Berlin (Ost) ⁶1974
17. Autorenkollektiv: Literaturunterricht, fachwissenschaftliche und methodische Anleitung, 6. Klasse, Ausgabe 1967, Berlin (Ost) ⁵1974
18. Autorenkollektiv: Literaturunterricht, fachwissenschaftliche und methodische Anleitung, 8. Klasse, Ausgabe 1969, Berlin (Ost) ³1973

19. Autorenkollektiv: Literaturunterricht, fachwissenschaftliche und methodische Anleitung, 9./10. Klasse, Teil I und II, Ausgabe 1970, Berlin (Ost) ⁵ 1974
20. Autorenkollektiv: Deutsch, methodische Hinweise, 11./12. Klasse, Ausgabe 1972, Berlin (Ost) ² 1975
21. Barck, K. /Dieckmann, E. /et al.: Die Funktion der Erbeaneignung bei der Entwicklung der sozialistischen Kultur, in: Weimarer Beiträge, 16. Jg. 1970, Heft 9, S. 10 ff.
22. Barnasch, H.: Grundlagen der Literaturaneignung, Berlin (Ost) 1974
23. Baumann, M. /Klinger, E.: Schulbuch und effektive Schülertätigkeit, in: Pädagogik, 30. Jg. 1975, Heft 3, S. 233 ff.
24. Becher, J. R.: Über Literatur und Kunst, Berlin (Ost) 1962
25. Becker, H. /Beyer, R.: Gegenwärtige Tendenzen und Bestrebungen staatsmonopolistischer Bildungspolitik und Pädagogik in der BRD, in: Pädagogik, 31. Jg. 1976, Heft 4, S. 352 ff.
26. Becker, J.: Interview mit dem Nachrichtenmagazin "Der Spiegel", 31. Jg. 18. Juli 1977, S. 128 ff.
27. Behrmann, G.: Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der neueren politischen Pädagogik, Stuttgart 1972
28. Berger, H.: Zur dialektischen Einheit von sozialistischer Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung auf der Grundlage des politisch-organisierten Schülerkollektivs, in: Pädagogik, 25. Jg. 1970, Heft 1, S. 29ff.
29. Bergsdorf, W.: Die sanfte Gewalt. Sprache-Denken-Politik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament", B 24/77, 18. Juni 1977
30. Birkner, S.: Höhere Maßstäbe für die sozialistische Wehrenziehung der Schuljugend, in: Pädagogik, 25. Jg. 1970, Heft 12, S. 1140 ff.
31. Birkner, S.: Mit der Erziehung zur Waffenbrüderschaft in der Schule beginnen, in: Pädagogik, 30 Jg. 1975, Heft 4. S. 336 ff.
32. Birkner, S.: Die Herausbildung eines klassenmäßigen Freund-Feind-Bildes der Schüler - wesentliche Aufgabe ihrer Erziehung zur Bereitschaft und Fähigkeit zum Schutze des Sozialismus, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1975, S. 222 ff.
33. Birkner, S.: Zwanzig Jahre Nationale Volksarmee - zwanzig Jahre sicherer Schutz des Sozialismus und des Friedens, in: Pädagogik, 31. Jg. 1976, Heft 3, S. 253 ff.
34. Bochenski, J. M.: Europäische Philosophie der Gegenwart, München ² 1951,
35. Bochenski, J. M. /Niemeyer, G. (Hg.): Handbuch des Weltkommunismus, Freiburg/München 1958

36. Bock, S. : Probleme des Menschenbildes in Erzählungen und Novellen (Beiträge zur Geschichte der sozialistisch-realistischen Erzählkunst in der DDR von 1956/57 bis 1963), Diss. phil. am Institut für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED, Berlin (Ost) 1964
37. Böhler, E. : Ideologie und Ideal, in: Österreichische Monatshefte, 14. Jg. 1968, Nr. 1
38. Boehncke, H. (Hg.) : "Vorwärts und nicht vergessen", ein Lesebuch, Hamburg 1973
39. Bogdanowa, O. : Moralische Erziehung jüngerer Schüler, in: Pädagogik, 32. Jg. 1977, Heft 5, S. 419 ff.
40. Bohm, G. : Die Kunstpolitik der SED in ihrem Widerspruch, in: "Deutsche Studien", Vierteljahressheft, Nr. 35, Sept. 1971
41. Boldyrew, N. / Gontscharow, N. / et al. : Pädagogik, Lehrbuch für die Ausbildung von Oberstufenlehrern, Berlin (Ost) 1976
42. Bollnow, O. F. : Erziehung in anthropologischer Sicht, Zürich 1969
43. Bolz, W. : Einführung in die Soziologie, Hamburg, o. J., 2. Auflage
44. Braun, A. : Schöpferische Arbeit mit Literatur - Mittel der sozialistischen Erziehung älterer Schüler, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1975, S. 344 ff.
45. Bütow, W. : Grundlegende Positionen der Erbeaneignung in den neuen Lehrplänen, in: Deutschunterricht, 26. Jg. 1973, Heft 7/8, S. 403 ff.
46. Bütow, W. : Was der Mensch braucht - Überlegungen zum Werten im Literaturunterricht, in: Deutschunterricht, 28. Jg. 1975, Heft 2, S. 67 ff.
47. Bütow, W. : Der proletarische Internationalismus im Literaturunterricht unserer Schule, in: Deutschunterricht, 27. Jg. 1974, Heft 4, S. 194 ff.
48. Bussewitz, W. : Die Erschließung des sozialistischen Menschenbildes in der Sphäre des Alltags (untersucht an ausgewählten Werken der sowjetischen Gegenwartssprosa), Habilitationsschrift, eingereicht an der Historisch-Philologischen Fakultät der Pädagogischen Hochschule Potsdam, Dresden 1967
49. Dahlke, H. : Sozialistisches Menschenbild als Ziel unserer Erziehung, in: Einheit, 22. Jg. 1967, Heft 3, S. 331 ff.
50. Dahlke, H. / Günther, E. (Hg.) : Aus der Praxis der sowjetischen Schülererziehung, Berlin (Ost) 1969
51. Dahnke, H.-D. : Zu einigen Problemen gegenwärtiger Erbeaneignung und Traditionsbildung, in: Deutschunterricht, 26. Jg. 1973, Heft 7/8, S. 388 ff.
52. Danziger, C. J. : "Die Partei hat immer recht", autobiographischer Roman, Stuttgart 1976

53. Dietrich, T. : Sozialistische Pädagogik – Ideologie ohne Wirklichkeit, Bad Heilbrunn 1966
54. Dietz, H. : Rote Semantik, in: Kaltenbrunner, G.-K. : Sprache und Herrschaft, München 1975, S. 20
55. Dithmar, R. (Hg.) : Literaturunterricht in der Diskussion, Kronberg/Ts. 1973
56. Dorst, W. : Erziehung, Bildung und Unterricht in der Deutschen Demokratischen Schule, Berlin (Ost) 1954
57. Drechsler, J. : Anthropologie und Pädagogik, Ratingen 1965
58. Drefenstedt, E. : Inhalt und Wesen der neuen Lehrpläne und Grundforderungen an die Unterrichtsgestaltung, in: Pädagogik, 23. Jg. 1968, Heft 8, S. 742 ff.
59. Drefenstedt, E. : Neues Lehrplanwerk und Weiterentwicklung der Didaktik, in: Pädagogik, 24. Jg. 1969, Heft 11, S. 1013 ff.
60. Dreher, I. : Marxistisch-leninistische Literaturpolitik und Literaturunterricht in der sozialistischen Schule, in: Deutschunterricht, 24. Jg 1971, Heft 4, S. 200 ff.
61. Dreher, I. : Internationalismus in unserer Kinder- und Jugendliteratur, in: Deutschunterricht, 28. Jg. 1975, Heft 4, S. 227 ff.
62. Eichhorn, W. : Individuum und Gesellschaft im Sozialismus, in: Einheit, 28. Jg. 1973, Heft 7, S. 780 ff.
63. Ehlen, P. : Die philosophische Ethik in der Sowjetunion, München/Salzburg 1972
64. Engels, F. : Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen, in: Marx/Engels-Werke (MEW), Band 20, Berlin (Ost) ²1968
65. Engels, F. : Brief an F. Mehring, in: Marx/Engels-Werke (MEW), Band 39, Berlin (Ost) 1968
66. Engels, F. : Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft, in: Marx/Engels-Werke (MEW), Band 19, Berlin (Ost) ²1969
67. Engels, F. : Grundsätze des Kommunismus, in: Marx/Engels-Werke (MEW), Band 4, Berlin (Ost) ⁴1969
68. Eremeev, B. I. : Die Bedeutung der marxistisch-leninistischen Ideologie für die Erziehung des neuen Menschen, in: Pädagogik, 30. Jg. 1975, Heft 11, S. 998 ff.
69. Feifel, E. : Personale und kollektive Erziehung, Freiburg 1963
70. Fetscher, I. (Hg.) : Marx-Engels, Studienausgabe in 4 Bänden, Frankfurt/M. 1966
71. Fröchling, J. : Klassische deutsche Literatur im Deutschunterricht der DDR, in: Die Deutsche Schule, 68. Jg. 1976, Heft 1, S. 27 ff.

72. Fromm, E.: Der Antikommunismus - Grundzug der imperialistischen Ideologie, in: Pädagogik, 31. Jg. 1976, Heft 1, S. 10 ff.
73. Fuhlrott, O.: Zur Arbeit an Gedichten Erich Weinerts in den Klassen 8 - 10, in: Deutschunterricht, 26. Jg. 1973, Heft 2, S. 105 ff.
74. Gehlen, A.: Anthropologische Forschung, Hamburg 1961
75. Götting, G.: Die sozialistische Verfassung entspricht dem Streben der Christen nach Frieden und sozialer Gerechtigkeit. Aus einer Rede auf der XVIII. Sitzung des Hauptvorstandes der Christlich-Demokratischen Union Deutschlands am 8. und 9. Februar 1968 in Weimar, in: Sorgenicht, K./ et al. (Hg.): Verfassung der DDR, Dokumente und Kommentare, Berlin (Ost) 1969
76. Gernentz, H. J.: Zum Problem der Differenzierung der deutschen Sprache in beiden deutschen Staaten, in: Weimarer Beiträge, 13. Jg. 1967, Heft 3, S. 463 ff.
77. Goldhahn, J.: Marx und Engels zu den Fragen der Geschichtsgebundenheit der Literatur, in: Deutschunterricht, 26. Jg. 1973, Heft 7/8, S. 413 ff.
78. Greiner, B.: Die Literatur der Arbeitswelt in der DDR, Heidelberg 1974
79. Grusdew, P. N.: (Hg.): Marx/Engels über Erziehung und Bildung, Berlin (Ost) 1961
80. Günther, K./Uhlig, G.: Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 - 1968, Berlin (Ost) 1969
81. Haase, H.: Erbe und sozialistische Gegenwart, in: Weimarer Beiträge, 18. Jg. 1972, Heft 12, S. 5 ff.
82. Häberlin, P.: Über Ideologie, in: Schweizer Monatshefte, 40. Jg. 1961, Heft 10, S. 1019
83. Hager, K.: Der Kampf gegen bürgerliche Ideologien und Revisionismus. Diskussionsrede auf der 30. Tagung des ZK der SED, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 4. Jg. 1956, Heft 5/6, S. 533
84. Hager, K.: Zu Fragen der Kulturpolitik der SED, Berlin (Ost) 1972
85. Hahn, E.: Ideologie, Berlin 1969
86. Hanke, I.: Vom neuen Menschen zur sozialistischen Persönlichkeit. Zum Menschenbild der SED, in: Deutschland-Archiv, 9. Jg. 1976, Heft 5, S. 492 ff.
87. Hausten, H. J.: Zu einigen Aspekten der Subjekt-Objekt-Dialektik, in: Pädagogik, 28. Jg. 1973, Heft 1, S. 44

88. Hearnden, A. : Bildungspolitik in der BRD und DDR, Düsseldorf 1973
89. Heise, W. : Bemerkungen zum "Erbe", in: Weimarer Beiträge, 20. Jg. 1974, Heft 10, S. 156 ff.
90. Herber, C. : Erziehung zu Kunstsinn und Kunstverständnis, in: Weimarer Beiträge, 18. Jg. 1972, Heft 12, S. 68 ff.
91. Herrmann, A. : Die Entwicklung sozialistischer Grundüberzeugungen und Einstellungen, in: Stolz/Herrmann/Müller: Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1971, S. 73 ff.
92. Herting, H. : Zum Verhältnis von Nationalem und Internationalem in der Prosaliteratur der DDR, in: Deutschunterricht, 27. Jg. 1974, Heft 9, S. 476
93. Hettwer, H. : Das Bildungswesen in der DDR, Köln 1976
94. Hochmuth, I. : Wertende Rezeption des Kunstwerks als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung - dargestellt an der Behandlung von Gorkis "Drei Erzählungen von Helden (II)" im Literaturunterricht der Klasse 9, in: Deutschunterricht, 28. Jg. 1975, Heft 2, S. 110 ff.
95. Höltershinken, D. : Das Problem der pädagogischen Anthropologie im deutschen Sprachraum, Darmstadt 1976
96. Höppner, J. : Über die deutsche Sprache und die beiden deutschen Staaten, in: Weimarer Beiträge, 9. Jg. 1963, Heft 3, S. 576 ff.
97. Hoernle, E. : Schulpolitische und pädagogische Schriften, Berlin 1962
98. Hofmann, H. -G. : Neue Tendenzen in der Entwicklung der bürgerlichen Pädagogik in den 70er Jahren, in: Pädagogik, 29. Jg. 1974, S. 282 ff.
99. Hohmann, W. : Die Wertung in der Literatur und das Wert en im Literaturunterricht, in: Deutschunterricht, 28. Jg. 1975, Heft 2, S. 76 ff.
100. Honecker, M. : "Wir lehren und lernen im Geiste Lenins", in: Deutsche Lehrerzeitung, 1970, Nr. 20/21
101. Hoppe, G. : Merkmale der entwickelten sozialistischen Gesellschaft, in: Pädagogik, 29. Jg. 1974, Heft 8, S. 698 ff.
102. Horak, B. : Zur Funktion von Zusatztexten der Lesebücher im Prozeß der sozialistischen Bildung und Erziehung, in: Deutschunterricht, 27. Jg. 1974, Heft 4, S. 218 ff.
103. Horak, B. : Überlegungen zur Arbeit mit bildkünstlerischen Werken der Lesebücher, in: Deutschunterricht, 28. Jg. 1975, Heft 12, S. 687
104. Hottelet, E. : Menschenbild und Menschenbildung im dialektischen Materialismus, Diss. phil., München 1955
105. Ihlenburg, K. H. : Entwicklungstendenzen des Wortschatzes in den beiden deutschen Staaten, in: Weimarer Beiträge, 10. Jg. 1964, Heft 3, S. 372 ff.

106. Institut für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED (Hg.): Lebensweise und Moral im Sozialismus, Berlin (Ost) 1972
107. Jäger, M.: Sozialliteraten. Funktion und Selbstverständnis der Schriftsteller in der DDR, Düsseldorf ²1975
108. Jaspers, K.: Die geistige Situation der Zeit, Berlin ⁵1960
109. Jens, W.: Nachwort zu B. Brecht. In: B. Brecht, ausgewählte Gedichte, Frankfurt/M. 1973
110. Jessipow, B. P.: Pädagogik. Lehrbuch für Einrichtungen zur Ausbildung von Lehrern der unteren Klassen, Berlin (Ost) 1971
111. John, E.: Leninsche Widerspiegelungstheorie und Ästhetik, in: Weimarer Beiträge, 18. Jg. 1972, Heft 1, S. 31 ff.
112. Jurgeleit, F.: Funktion und Wirkung der Künste bei der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten durch Schule und Gesellschaft, Bericht über die gemeinsame Plenartagung der Akademie der Künste und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik, in: Pädagogik, 30. Jg. 1975, Heft 2, S. 133 ff.
113. Kairow, I. A.: Erfahrungen bei der Erziehung jüngerer Schüler zur sozialistischen Humanität, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1975, S. 177 ff.
114. Kaltenbrunner, G.-K. Sprache und Herrschaft, München 1975
115. Kaufmann, E.: Interview mit K.-H. Jakobs, in: Weimarer Beiträge, 21. Jg. 1975, Heft 5, S. 57 ff.
116. Keil, W./Trobisch, J./et al.: Die Entwicklung internationalistischer und patriotistischer Gefühle und ihre Umdeutung für die Überzeugungsbildung, in: Pädagogik, 30. Jg. 1975, Heft 11, S. 1018 ff.
117. Klaus, G./Buhr, M. (Hg.): Philosophisches Wörterbuch, Leipzig o. J.
118. Klein, H.: Bildung in der DDR, Hamburg 1974
119. Klimpel, P.: Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit, Berlin (Ost) 1969
120. Knappe, D.: Zur Arbeit mit den Aufgaben zu der Erzählung "Flämmchen" im Lesebuch der Klasse 5, in: Deutschunterricht, 26. Jg. 1973, Heft 12, S. 720 ff.
121. Koch, H.: Die Kultur in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft, in: Weimarer Beiträge, 18. Jg. 1972, Heft 10, S. 5 ff.
122. Koch, H.: Kulturelle Aspekte der sozialistischen Lebensweise, in: Einheit, 30. Jg. 1975, Heft 7, S. 759 ff.
123. Koch, H.: Kunst und Gesellschaft bei der Gestaltung des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus in der DDR, in: Weimarer Beiträge, 16. Jg. 1970, Heft 3, S. 10 ff.

124. Koch, H.: Marxismus und Ästhetik, Berlin (Ost) 1961
125. Koch, H.: Zur Kulturpolitik der SED, in: Weimarer Beiträge, 18. Jg. 1972, Heft 9, S. 5 ff.
126. Köhler, H.: Gründe des dialektischen Materialismus im europäischen Denken, München 1961
127. Kolakowski, L.: Ideologie und Theorie. Aus: Der Mensch ohne Alternative. Von der Möglichkeit und Unmöglichkeit, Marxist zu sein, in: Lenk, K. (Hg.): Ideologie - Ideologiekritik und Wissenssoziologie, Neuwied/Berlin 1964, S. 323
128. Kolewski, W.: Zum ästhetischen Wesen des sozialistischen Realismus, in: Weimarer Beiträge, 18. Jg. 1972, Heft 7, S. 146 ff.
129. Kompaß, J./Spyra, H.: Die Erziehung zum proletarischen Internationalismus als vorrangige Aufgabe bei der sozialistischen Bildung und Erziehung der Schuljugend, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1975, S. 237 ff.
130. Konnikowa, T. E.: Die Organisation des Schülerkollektivs, Berlin (Ost) 1960
131. Konstantinow, F. T.: Die Einheit der patriotischen und internationalistischen Erziehung der Schüler, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1975, S. 209 ff.
132. Koroljow, F./Gmurman, W.: Allgemeine Grundlagen der marxistischen Pädagogik, Pullach 1973, Lizenzausgabe des Titels: Allgemeine Grundlagen der Pädagogik
133. Kossakowski, A.: Die Aufgaben der Pädagogischen Psychologie bei der Bildung und Erziehung allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten, in: Pädagogische Forschung, 10. Jg. 1969, Sonderheft
134. Kossakowski, A.: Psychologische Fragen der Entwicklung sozialistischer Verhaltensweisen, in: Pädagogik, 28. Jg. 1973, Heft 4, S. 344 ff.
135. Kossakowski, A./Lompscher, J. (Hg.): Ideologisch-theoretische und methodologische Probleme der Pädagogischen Psychologie, Berlin (Ost) 1972
136. Kovalenko, J. I.: Die imperialistische Konzeption der "Friedenserziehung" in der Pädagogik der BRD, in: Pädagogik, 30. Jg. 1975, Heft 3, S. 263 ff.
137. Kretzschmar, A./Ritterhaus, J.: Arbeiterklasse und Persönlichkeitsentwicklung, in: Pädagogik, 29. Jg. 1974, Heft 1, S. 14 ff.
138. Kühn, H.: Zu einigen Problemen der Arbeit mit Lesebuchaufgaben, in: Deutschunterricht, 24. Jg. 1971, Heft 12, S. 666 ff.

139. Kuhn, G. : Die Herausbildung des sozialistischen Wehrbewußtseins, in: Pädagogik, 27. Jg. 1972, Heft 5, S. 457 ff.
140. Kunizyn, G. : Parteilichkeit und Freiheit des künstlerischen Schaffens, in: Weimarer Beiträge, 19. Jg. 1973, Heft 11, S. 25 ff.
141. Lange, M. / Reimann, M. /et al. : "Ein guter Literaturunterricht ist jetzt von besonders großer Bedeutung" (Krupskaja), in: Weimarer Beiträge, 20. Jg. 1974, Heft 6, S. 24 ff.
142. Laurien, H. -R. : Sozialistische Erziehungsziele - Ende der persönlichen Freiheit, Stuttgart 1974
143. Leber, H. : "Die Linkskurve 1929 - 1932. Eine Untersuchung zum Beitrag der Zeitschrift des BPRS Deutschlands zur Ausarbeitung von Grundfragen der marxistisch-leninistischen Literaturpolitik und Literaturtheorie und zur Entwicklung der proletarisch-revolutionären Literatur", Diss. phil. Leipzig 1964
144. Lenin, W. I. : Über Bildungspolitik und Pädagogik, Band I und II, herausgegeben von: Günther, K. /König, H., Berlin (Ost) 1975
145. Lenin, W. I. : Werke, Band 31, Berlin (Ost) 1959
146. Lenk, K. : Ideologie - Ideologiekritik und Wissenssoziologie, Neuwied/Berlin 1964
147. Lichatschjew, B. T. : Aktuelle Probleme bei der ästhetischen Erziehung der heranwachsenden Generation, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1975, S. 332 ff.
148. Lindner, W. : Erziehung der Schuljugend der DDR im Geiste der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1975, S. 57 ff.
149. Lippmann, L. /Moschütz, H. D. (Bearbeiter) : Das System der sozialistischen Gesellschafts- und Staatsordnung in der Deutschen Demokratischen Republik, Dokumente, herausgegeben von der Deutschen Akademie für Staats- und Rechtswissenschaft "Walter Ulbricht", Berlin (Ost) 1969
150. Lück, J. : Sozialistische Wehrerziehung in der Lehrerbildung, in: Pädagogik, 29. Jg. 1974, Heft 3, S. 260 ff.
151. Lück, J. /Stolz, H. /Becker, E. : Sozialistische Wehrerziehung, in: Stolz/Herrmann/Müller: Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1971, S. 222 ff.
152. Ludz, P. (wissensch. Leitung): DDR - Handbuch, herausgegeben vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, Köln 1975
153. Ludz, P. : Die DDR zwischen Ost und West. Politische Analysen 1961 - 1976, München 1977

154. Makarenko, A. S. : Ausgewählte pädagogische Schriften, Berlin 1953
155. Makarenko, A. S. : Werke, Band 1, Berlin (Ost) 1964
156. Makarenko, A. S. : Werke, Band 5, Berlin (Ost) 1964
157. Makarenko, A. S. : Werke, Band 7, Berlin (Ost) 1963
158. Mann, G. : Was ist Ideologie?, in: Geschichte und Geschichten, Frankfurt/M. 1961
159. Mansilla, H. C. F. : Systembedürfnis und Anpassung, Frankfurt/M. 1973
160. Marnette, H. : Zur Rolle der ethischen und ästhetischen Erziehung im Literaturunterricht, in: Weimarer Beiträge, 11. Jg. 1965, Heft 6, S. 835 ff.
161. Martin, v. A. : Humanität als Problem der Gegenwart, in: Schwarz, R. (Hg.) : Menschliche Existenz und moderne Welt. Ein internationales Symposium zum Selbstverständnis des heutigen Menschen, Teil I (BILDUNG/KULTUR EXISTENZ, hg. von R. Schwarz, Band 2), Berlin 1967, S. 33
162. Marx, K. : Das Kapital, Band I, in: Marx/Engels-Werke (MEW), Band 23, Berlin (Ost) ⁵1970
163. Marx, K. : Der 18te Brumaire des Louis Napoleon, in: Marx/Engels-Werke (MEW), Band 8, Berlin (Ost) ²1969
164. Marx, K. : Thesen über Feuerbach, in: Marx/Engels-Werke (MEW), Band 3, Berlin (Ost) ⁴1969
165. Marx, K. : Zur Kritik der Politischen Ökonomie (Vorwort), in: Marx/Engels-Werke (MEW), Band 13, Berlin (Ost) ³1969
166. Marx, K. /Engels, F. : Die deutsche Ideologie, in: Marx/Engels-Werke (MEW), Band 3, Berlin (Ost) ⁴1969
167. Marx, K. /Engels, F. : Über Erziehung und Bildung, zusammengestellt von: Grusdew, F. N., Berlin (Ost) 1961
168. Marxistische Philosophie. Lehrbuch, Berlin (Ost) 1967
169. Micksch, J. : Freizeit in der DDR, Erlangen 1972
170. Militzer, H. : Ideologisches Werten und seine erzieherische Wirkung im Fachunterricht der Oberstufe, in: Pädagogik, 29. Jg. 1974, Heft 5, S. 423 ff.
171. Ministerrat der DDR, Ministerium für Volksbildung: Lehrpläne, Klasse 1, Ausgabe 1967, Berlin (Ost) ⁷1975
172. Ministerrat der DDR, Ministerium für Volksbildung: Lehrpläne, Deutsch und Mathematik, Klasse 2, Ausgabe 1968, Berlin (Ost) ⁶1976

173. Ministerrat der DDR, Ministerium für Volksbildung: Lehrpläne₃, Deutsch-Mathematik, Klasse 3, Ausgabe 1969, Berlin (Ost) 1973
174. Ministerrat der DDR, Ministerium für Volksbildung: Lehrplan, Deutsch, Klasse 4, Ausgabe 1970, Berlin (Ost) 1976
175. Ministerrat der DDR, Ministerium für Volksbildung: Lehrplan, Deutsche Sprache und Literatur, Klassen 5 bis 7, Berlin (Ost) 1974
176. Ministerrat der DDR, Ministerium für Volksbildung: Lehrplan, Deutsche Sprache und Literatur, Klassen 8 bis 10, Ausgabe 1974, Berlin (Ost) 1976
177. Ministerrat der DDR Ministerium für Volksbildung: Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur. Erweiterte Oberschule, Klassen 11 und 12, Ausgabe 1968, Berlin (Ost) 1974
178. Möbus, W.: Erfahrungen mit einigen Formen der sozialistischen Wehrerziehung in der außerunterrichtlichen Arbeit, in: Pädagogik, 30. Jg. 1973, Heft 3, S. 255 ff.
179. Möbus, G.: Behauptung ohne Beweis. Zur Analyse und Kritik des Marxismus-Leninismus, in: Politik der Gegenwart, Band 6, herausgegeben von Möbus, G., Osnabrück 1961
180. Möbus, G.: Psychagogie und Pädagogik des Kommunismus, Köln/Opladen 1959
181. Mordstein, F.: 'Geschichtsphilosophische Aspekte des Ideologieproblems, in: Müller, M./Schmaus, M. (Hg.): Philosophia Viva - Festschrift für A. Dempf, München 1960, S. 290 ff.
182. Mordstein, F.: Ist der Marxismus ein Humanismus?, Berlin/Köln/Mainz 1969
183. Mordstein, F.: Menschenbild und Gesellschaftsidee, Stuttgart, 1966
184. Moser, H. (Hg.): Das Aueler Protokoll. Deutsche Sprache im Spannungsfeld zwischen Ost und West, Band 1, Düsseldorf 1964
185. Mühlberg, D./Pracht, E.: Die moderne Epoche und die Theorie des sozialistischen Realismus, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 15. Jg. 1967, Sonderheft
186. Müller, H./Schmollack, J.: Sozialistische Moral und Persönlichkeitsentwicklung, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 20. Jg. 1972, Heft 1, S. 48 ff.
187. Müller, W.: Erziehungstheorie und Entwicklung des sozialistischen Bewußtseins, in: Stolz/Herrmann/Müller: Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung, Berlin 1971, S. 44

188. Murawski, K. E. : Zur Sprachentwicklung im geteilten Deutschland, in: Deutschland-Archiv, 8. Jg. 1975, Heft 2, S. 306 ff.
189. Nagel, L. : Zur methodischen Gestaltung der Erstbegegnung zwischen Schüler und Gedicht im Literaturunterricht der 7. Klasse, in: Deutschunterricht, 26. Jg. 1973, Heft 2, S. 114 ff.
190. Naumann, M./et. al. : Gesellschaft-Literatur-Lesen. Literaturrezeption in theoretischer Sicht, Berlin/Weimar 1975
191. Neuhäusler, A. : "Das verlorene Menschenbild", in: Pädagogische Welt-Monatszeitschrift für Unterricht und Erziehung, 30. Jg. 1976, Heft 1, S. 3 ff.
192. Neuner, G. : Aus dem Referat des Präsidenten der APW der DDR auf der gemeinsamen Plenartagung der Akademie der Künste und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, in: DLZ-Konsultationen 2/75, S. 4 f.
193. Neuner, G. : Die Theorie der allseitigen Entwicklung und der neue Charakter der Allgemeinbildung im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem, in: Pädagogische Wissenschaft und Schule, Konferenzbericht, Band 1, Berlin (Ost) 1964
194. Neuner, G. : Einheit von Gegenwart und Zukunft in der pädagogischen Forschung, in: Pädagogik, 25. Jg. 1970, Heft 12, S. 1106 ff.
195. Neuner, G. : Sozialistische Bildungskonzeption und Einheit von Bildung und Erziehung, in: Pädagogik, 20. Jg. 1965, Heft 4, S. 305 ff.
196. Neuner, G. : Sozialistische Persönlichkeit - ihr Werden, ihre Erziehung, Berlin (Ost) 1972
197. Neuner, G. : Technische Revolution und Probleme der sozialistischen Bildungskonzeption, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 13. Jg. 1965, Sonderheft
198. Neuner, G. : Zu ideologisch-theoretischen Grundpositionen des neuen Lehrplanwerks und der Aufgabenstellung, in: Pädagogik, 24. Jg. 1969, Heft 11, S. 996 ff.
199. Neuner, G. : Zum Problem der Niveauerhöhung in Bildung und Erziehung auf der Grundlage der präzisierten Lehrpläne, in: Pädagogik, 22. Jg. 1967, Heft 9, S. 773 ff.
200. Neuner, G. : Zur Bilanzierung des Standpunktes der Theorie der Allgemeinbildung und der Lehrplantheorie, in: Pädagogische Forschung, 1968, Nr. 2
201. Neuner, G. : Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, Berlin (Ost) 1972, Lizenzausgabe Köln 1973
202. Niermann, J. : Sozialistische Pädagogik in der DDR, Heidelberg 1972

203. Niermann, J.: Wörterbuch der DDR-Pädagogik, Heidelberg 1974
204. Nohara, E.: Kulturpolitik, in: Deutschland-Archiv, 8. Jg. 1975, Heft 8, S. 807 ff.
205. Oldenburg, F.: Die konservative Revolution. Das Parteiprogramm der Honecker-Ära, in: Deutschland-Archiv, 9. Jg. 1976, Heft 2, S. 113 f.
206. Otto, W./Stolz, H.: Sozialistische Arbeitserziehung, in: Stolz/Herrmann/Müller: Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1971, S. 189 ff.
207. Pieper, K.: Arbeitergestalten in der sozialistischen Gegenwartserziehung für Kinder von 11 Jahren an, in: Deutschunterricht, 27. Jg. 1974, Heft 5, S. 258 ff.
208. Pillau, H.: Bemühungen um den Begriff der Tradition in der Literaturwissenschaft der DDR, in: Deutschland-Archiv, 6. Jg. 1973, Heft 12, S. 1296 ff.
209. Plessner, H.: Abwandlungen des Ideologiegedankens, aus: Zwischen Philosophie und Gesellschaft, Bern 1953, in: Lenk, K. (Hg.): Ideologie-Ideologiekritik und Wissenssoziologie, Neuwied/Berlin 1964, S. 217
210. Pollack, J.: Erfahrungen und Ergebnisse bei der patriotischen und internationalistischen Erziehung, in: Pädagogik, 31. Jg. 1976, Heft 7, S. 615 ff.
211. Polzin, J.: Zu einigen aktuellen Problemen der sozialistischen Arbeitserziehung der Schuljugend der DDR, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1975, S. 245 ff.
212. Polzin, J./Rudolf, R.: Zur Entwicklung einer Zielhierarchie für die ideologische Erziehung im Unterricht, in: Pädagogische Forschung, 1970, Heft 1, S. 3 ff.
213. Pracht, E./Naumann, M./et al.: Zur Theorie des sozialistischen Realismus, in: Weimarer Beiträge, 13. Jg. 1967, Heft 4, S. 536 ff.
214. Protokoll des VI. Parteitages der SED, Berlin (Ost) 1963, Band I
215. Protokoll des VIII. Parteitages der SED, Berlin (Ost) 1971, Band I
216. Raddatz, F. (Hg.): Marxismus und Literatur. Dokumentation in 3 Bänden, Reinbek 1969
217. Raddatz, F.: Traditionen und Tendenzen. Materialien zur Literatur der DDR, Frankfurt/M. 1972
218. Rau, J.: In: Schallenger, H. (Hg.): Zur Sache Schulbuch, Band 1, Ratingen 1973
219. Reich, H.: Sprache und Politik, in: Betz, W./Kunisch, H. (Hg.): Münchener Germanistische Beiträge, Band 1, München 1968
220. Richter, D./Vogt, J. (Hg.): Die heimlichen Erzieher. Kinderbücher und politisches Lernen, Reinbek 1974

221. Röhner, E. : Die Arbeiterklasse in der Prosaliteratur der DDR, in: Deutschunterricht, 24. Jg. 1971, Heft 4, S. 209 ff.
222. Rößler, L. : Die Kinder- und Jugendliteratur in den Lehrplänen für Deutsche Sprache und Literatur der zehnklassigen polytechnischen Oberschule, in: Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur, 1969, Heft 13
223. Rossade, W. : Kulturpolitik als Herrschaftsinstrument, Bemerkungen zur Kulturpolitik der SED-Führung, in: Deutschland-Archiv, 10. Jg. 1977, Heft 3, S. 288 ff.
224. Rühle, J. : Die Sprache des sozialistischen Realismus, in: Moser, H. (Hg.): Das Aueler Protokoll. Deutsche Sprache im Spannungsfeld zwischen Ost und West, Band 1, Düsseldorf 1964, S. 127
225. Rüß, G. (Hg.): Dokumente zur Kunst - Literatur - und Kulturpolitik der SED 1971 - 1974, Stuttgart 1976
226. Rüttenauer, I. : A. S. Makarenko, Freiburg 1965
227. Rumland, L. : Aufgaben, Ergebnisse und Probleme der Lehrplanrealisierung im Literaturunterricht, in: Deutschunterricht, 26. Jg. 1973, Heft 9, S. 466 ff.
228. Rumland, L. : Die Bildungs- und Erziehungspotenzen des literarischen Werkes ausschöpfen, in: Deutschunterricht, 27. Jg. 1974, Heft 3, S. 130 ff.
229. Rumland, L. : Zu Problemen einer wirksameren ideologischen Bildung und Erziehung im Literaturunterricht, in: Deutschunterricht, 24. Jg. 1971, Heft 4, S. 219 ff.
230. Rumland, L. : Zur Spezifik der ideologischen Erziehung im Literaturunterricht - untersucht in der Klasse 8, Diss. phil., Berlin (Ost) 1970
231. Rumland, L./Herrmann, H. : Zur weiteren Erhöhung des Niveaus der Bildungs- und Erziehungsergebnisse im Deutschunterricht, in: Deutschunterricht, 28. Jg. 1975, Heft 7/8, S. 386 ff.
232. Sallmon, H. : Zu einigen Fragen der Beziehungen von künstlerisch-ästhetischer und ideologischer Erziehung der Schuljugend der DDR, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1975, S. 337 ff.
233. Schäfer, H. P. : Jugendforschung in der DDR, München 1974
234. Schallenger, H. (Hg.): Zur Sache Schulbuch, Band 1 und 2, Ratingen 1973
235. Schierbaum, H. : Das Wort als politisches Instrument, in: Moser, H. (Hg.): Das Aueler Protokoll. Deutsche Sprache im Spannungsfeld zwischen Ost und West, Band 1, Düsseldorf 1964
236. Schiller, D. : Unser Traditionsverständnis und das klassische Erbe, in: Weimarer Beiträge, 19. Jg. 1973, Heft 6, S. 151 ff.

237. Schiller, D.: Die Klassiker des Marxismus-Leninismus über Probleme der Tradition und des kulturellen Erbes, in: Weimarer Beiträge, 20. Jg. 1974, Heft 1, S. 34 ff.
238. Schischkin, F. A.: Grundlagen der marxistischen Ethik, Berlin (Ost) 1965
239. Schkolnik, G. I.: Zur Umwandlung von Kenntnissen in ideologische Überzeugungen im Unterrichtsprozeß, in: Dahlke, H./Günther, E. (Hg.): Aus der Praxis der sowjetischen Schulerziehung, Berlin (Ost) 1969, S. 12 ff.
240. Schmollack, J.: Über die moralische Pflicht des sozialistischen Menschen, in: Einheit, 14. Jg. 1959, Heft 11, S. 1654 ff.
241. Schmollack, J./Müller, H.: Sozialistisches Menschenbild und die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit, in: Stolz/Herrmann/Müller: Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1971, S. 15 ff.
242. Schubbe, E. (Hg.): Dokumente zur Kunst-, Literatur- und Kulturpolitik der SED, Stuttgart 1972
243. Schuckmann, D.: Über den Beitrag des Literaturunterrichts zur politischen, ideologischen und ästhetischen Bildung und Erziehung der Schüler, (6 Aufsätze), Diss. phil., Rostock 1969
244. Schwarz, R.: Bildungspolitik ohne Bildung?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament", B 51-52/73, Dez. 1973, Sonderdruck
245. Schwarz, R.: Humanismus und Humanitätsidee in der modernen Welt, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament", B 52-53/64, Dez. 1964
246. Schwarz, R. (Hg.): Menschliche Existenz und moderne Welt. Ein Internationales Symposium zum Selbstverständnis des heutigen Menschen, Teil I und II, (BILDUNG/KULTUR/EXISTENZ, hg. von R. Schwarz, Band 2 und 3), Berlin 1967
247. Siebert, H.: Der andere Teil Deutschlands in Schulbüchern der DDR und der BRD, Hamburg 1970
248. Sorgenicht, K./et al.: (Hg.): Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik. Dokumente, Kommentar, Band 1 und 2, Berlin (Ost) 1969,
249. Stark, F. (Hg.): Revolution oder Reform? Herbert Marcuse und Karl Popper. Eine Konfrontation, München 1971
250. Stöhr, G.: Ergebnisse und Probleme bei der Verwirklichung der neuen Lehrpläne, in: Pädagogik, 23. Jg. 1968, Heft 8, S. 728 ff.
251. Stolz, H.: Kollektiverziehung, in: Stolz/Herrmann/Müller: Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung, Berlin 1971, S. 142 ff.

252. Stolz, H. : Zur Dialektik von Wissen und Erfahrungen bei der Herausbildung sozialistischer Überzeugungen und Einstellungen, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1975, S. 102 ff.
253. Stolz, H./Herrmann, A./Müller, W. (Hg.) : Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung. Vorlesungen für Lehrerstudenten, Berlin (Ost) 1971
254. Stolz, H./Leistner, H. : Kollektiverziehung im Fachunterricht, in: Pädagogik, 27. Jg. 1972, Heft 10, S. 905 ff.
255. Stolz, H./Tille, H./Zacharias, C. : Zu den Mitteln und Methoden sozialistischer Erziehung, in: Stolz/Herrmann/Müller: Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1971, S. 276 ff.
256. Strietzel, H. : Zum Funktions- und Gestaltungswandel des Lesebuchs, in: Deutschunterricht, 23. Jg. 1970, Heft 9, S. 482 ff.
257. Suchodolski, B. : Theorie der sozialistischen Bildung, in: Lichtenstein, E. : Die gesellschaftliche Funktion der Schule und das Bildungsproblem im europäischen Gespräch der Gegenwart, Band XVII, 2, Hannover 1974
258. Suchodolski, B. : Einführung in die marxistische Erziehungstheorie, Köln 1972
259. Suchomlinski, W. : Vom Werden des jungen Staatsbürgers, Berlin (Ost) 1975
260. Tomaschewsky, K. H. : Einige Ergebnisse von Forschungen zur Verbesserung der ideologischen Erziehung im Unterricht, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1975, S. 130 ff.
261. Ulbricht, L. : Machen wir unsere Kinder immun gegen die bürgerliche Ideologie, in: Neuer Weg, 10. Jg. 1958, 2. Aprilheft
262. Ulbricht, W. : Unser guter Weg zur sozialistischen Menschengemeinschaft. Auszug aus der Rede des Ersten Sekretärs des Zentralkomitees der SED auf dem Kongreß der Nationalen Front des demokratischen Deutschlands am 22. März 1969, in: Das System der sozialistischen Gesellschafts- und Staatsordnung in der Deutschen Demokratischen Republik. Dokumente; herausgegeben von der Deutschen Akademie für Staats- und Rechtswissenschaft" Walter Ulbricht", Berlin (Ost) 1969
263. Ulshöfer, R. : Politische Bildung im Deutschunterricht, in: "Der Deutschunterricht", 24. Jg. 1972, Heft 2, S. 5 ff.
264. Verfassung der DDR, herausgegeben von der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, München 1976
265. Völke, W. : Die Bedeutung des Lesens, Beiheft der Zeitschrift "Schule und Psychologie", herausgegeben von Lückert, H. R., München/Basel 1971, Nr. 59

266. Voets, S. : Sozialistische Erziehung, Hamburg 1972
267. Vogt, H. : Bildung und Erziehung in der DDR, Stuttgart 1969
268. Vogt, H. /et al. : Primarstufenunterricht in der DDR sowie in der BRD und UdSSR, in Schweden und Polen, 3 Bände, Ratingen 1974
269. Wallesch, F. : Sozialistische Kinder- und Jugendliteratur der DDR, Berlin (Ost) 1977
270. Waterkamp, D. : Lehrplanreform in der DDR, Hannover 1975
271. Wedding, A. : Aus vier Jahreszeiten, Berlin (Ost) 1975
272. Wehnert, H. -J. : Der Humor in unserer Kinderliteratur, in: Deutschunterricht, 27. Jg. 1974, Heft 5, S. 273 ff.
273. Wehnes, F. : Die Erziehung zur Arbeit als Grundzug kommunistischer Pädagogik, Essen-Werden 1967
274. Weidlé, W. : Bemerkungen zum Ideologiebegriff, in: Merkur, Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, 1962, Heft 169
275. Wetter, G. A. : Sowjetideologie heute, Band 1, Frankfurt/M. 1962
276. Winzer, R. /Russ, W. : Für ein sinnvolles und glückliches Leben. Zum Glücksbegriff in unserer Gesellschaft, in: Einheit, 24. Jg. 1969, Heft 1, S. 14 ff.
277. Wittig, H. : Die Marxsche Bildungskonzeption und die Sowjetpädagogik, in: Wirtschaft und Schule, Schriftenreihe der Deutschen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft, Band 6, Bad Harzburg 1964
278. Wittig, H. : Karl Marx - Bildung und Erziehung, Studentexte zur Marxschen Bildungskonzeption, in: Rutt, T. (Hg.) : Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik, Paderborn 1968.
279. Wöhner, G. : Funktion und Einsatz von Unterrichtsmitteln bei der ideologischen Erziehung, in: Pädagogik, 30. Jg. 1975, Heft 11, S. 1039, ff.
280. Wolkow, J. E. : Zur Frage nach den Kriterien für die Effektivität der ideologisch-erzieherischen Arbeit mit der Jugend, in: Probleme der kommunistischen Erziehung, Berlin (Ost) 1975, S. 136 ff.
281. Zu den Aufgaben der Kultur- und Kunswissenschaften nach dem VIII. Parteitag der SED, in: Weimarer Beiträge, 18. Jg. 1972, Heft 1, S. 5 ff.

Folgende Schulbücher für den Lese- und Literaturunterricht wurden für diese Arbeit herangezogen:

282. Unsere Fibel, Klasse 1, Ausgabe 1974, Berlin (Ost) 1974
283. Lesebuch, Klasse 2, Ausgabe 1969, Berlin (Ost) ⁷1974
284. Lesebuch, Klasse 3, Ausgabe 1970, Berlin (Ost) ⁵1974
285. Lesebuch, Klasse 4, Ausgabe 1972, Berlin (Ost) ³1973
286. Unser Lesebuch, Klasse 5, Ausgabe 1969, Berlin (Ost) ⁵1969
287. Unser Lesebuch, Klasse 6, Ausgabe 1973, Berlin (Ost) ⁸1973
288. Unser Lesebuch, Klasse 7, Ausgabe 1968, Berlin (Ost) ⁸1974
289. Unser Lesebuch, Klasse 8, Ausgabe 1969, Berlin (Ost) ⁷1975
290. Lesebuch, Klassen 9 - 10, Ausgabe 1970, Berlin (Ost) ⁷1975
291. Textauswahl zum Literaturunterricht in den Klassen 11 und 12, Ausgabe 1969, Berlin (Ost) ⁴1973
292. Übersichten und Biographien zum Literaturunterricht, Klassen 8 - 10, Berlin (Ost) 1964.

Ehrenwörtliche Versicherung

Hiermit versichere ich ehrenwörtlich, daß die Dissertation:

DIE BEDEUTUNG DER LITERATUR IN LEBESBÜCHERN DER DDR FÜR DIE IDEOLOGISCHE BILDUNG UND ERZIEHUNG DER SOZIALISTISCHEN PERSÖNLICHKEIT

selbständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und keine anderen, als die von mir angegebenen Schriften und Hilfsmittel benutzt wurden. Die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen sind kenntlich gemacht.

Die Dissertation hat in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Fakultät vorgelegen.

Reinhold Meyer

Lebenslauf

Am 25.4.1940 wurde ich als drittes von vier Kindern des Bundesbahnbeamten Friedrich Mayer und seiner Ehefrau Margarete geb. Bayer, in Augsburg geboren.

Nach 5 jährigem Besuch der Volksschule in Augsburg trat ich 1951 an das Realgymnasium am gleichen Ort über. Dort legte ich im Jahre 1961 die Reifeprüfung ab.

Von 1961 bis 1964 studierte ich 6 Semester an der Pädagogischen Hochschule in Augsburg. Nach Ablegung der 1. Lehramtsprüfung für Lehrer an Volksschulen war ich von 1964 bis 1967 als Lehrer im Landkreis Aschaffenburg tätig. 1967 absolvierte ich die 2. Lehramtsprüfung. Daran anschließend unterrichtete ich bis zum Jahre 1973 in Augsburg.

Im Jahre 1973 nahm ich die Lehrtätigkeit am Staatsinstitut für Ausbildung von Fachlehrern in Augsburg auf. Dort bin ich bis heute als Institutrektor tätig.

Zum SS 1971 begann ich neben meinem Beruf das Studium an der Universität München. Ich studierte 9 Semester an der Philosophischen Fakultät der Universität München in folgender Fächerverbindung: Pädagogik, Psychologie und Bayerische Geschichte.

Die vorliegende Dissertation wurde bei der Philosophischen Fakultät der Universität München eingereicht.

Ich bin seit 30.7.1965 verheiratet und zwischenzeitlich Vater von zwei Töchtern.

